



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
EIXO DE INTERESSE: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: ESCRITORAS NEGRAS
CONTAM OUTRA HISTÓRIA**

LUCILENE COSTA E SILVA

Brasília

2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
EIXO DE INTERESSE: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: ESCRITORAS NEGRAS
CONTAM OUTRA HISTÓRIA**

LUCILENE COSTA E SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Brasília
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1000061.

Silva, Lucilene Costa e.
S586m Meninas negras na literatura infantojuvenil : escritoras
negras contam outra historia / Lucilene Costa e Silva. --
2012.
196 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Denise Maria Botelho.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Literatura infanto-juvenil.
4. Negros - Identidade racial. I. Botelho, Denise
Maria. II. Título.

CDU 37:087.5

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
EIXO DE INTERESSE: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história

Lucilene Costa e Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho (Orientadora)
Faculdade de Educação (UnB)

Prof^a. Dr^a. Marly Silveira
Faculdade de Educação (UnB)

Prof^a. Dr^a. Ronilda Ribeiro
Instituto de Psicologia – (Unip)

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação - suplente (UnB)

DEDICATÓRIA

A todas as crianças dos anos iniciais da rede pública de educação, que são o motivo da minha busca e, em especial, às meninas negras com seus cabelos soltos, trançados, enrolados, crespos, enfeitados...

Às minhas colegas professoras e, em especial, às que atuam no Caic Walter José de Moura, pelo incentivo de sempre.

A todas as pessoas que, nos últimos sete anos, proporcionaram-me oportunidades de refletir sobre a educação associada às relações raciais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma muito especial à minha admirada mãe, pela fé na vida e em dias melhores, bem como pelo belo exemplo de tenacidade.

Às minhas filhas Raissa, Jéssica e Fernanda, pelos conselhos valiosos nas horas de estresse, pela compreensão da relevância deste estudo para a minha vida pessoal e profissional, a ponto de relevarem os momentos em que não estivemos juntas.

A Lúcia, minha irmã, pelo apoio incondicional.

Ao grupo Geraju por pelos diálogos, reflexões e trabalhos em conjunto, que me ajudaram a construir a pesquisa.

Às amigas Cris, Givania, Paula e Marília, pelas críticas valiosas, pelo afeto e por me darem apoio nos diversos momentos de nossa trajetória de grupo de pesquisa.

À minha orientadora Denise Botelho, pela abertura do caminho e pelo modo inclusivo de pensar o mundo, pelas muitas exigências seguidas de carinho e afeto, que fizeram a trajetória de meu mestrado também uma aprendizagem para me constituir como mulher humanizada.

MEMORIAL

Aprendi que meus passos vêm de longe. A vida que vivo hoje tem ligação com a história dos que vieram antes de mim e deixaram como legado fortes elementos culturais para que eu entendesse a minha realidade hoje. Recorro, por isso, ao pensamento de Jurema Werneck¹ quando diz: “Nossos passos vêm de longe”.

No mundo de ontem, sou filha de uma mulher que é inspiração de vida. Minha mãe veio do nordeste, do Piauí para Brasília, na década de 1960, época de plena construção da capital. Era mãe solteira, separada do pai de seus quatro filhos. Aqui teve mais três, e novamente ficou solteira após o desaparecimento do meu pai.

Viver em uma casa tendo como liderança uma mulher forte, independente e que crê que para tudo no mundo há uma solução é bastante fortalecedor. Cresci na Ceilândia, cidade repleta de uma inexplicável beleza por agregar pessoas muito solidárias, com um espírito de comunidade e uma resistência enorme, já que vivíamos sob o estigma de pertencermos a uma cidade considerada, naquele período, a mais pobre e a mais violenta da região. Até pouco tempo, detinha o título de cidade que comportava o maior número de nordestinos do Distrito Federal, muitos dos quais teriam vindo para Brasília em busca do sonho de uma vida melhor.

Na infância, a vida era uma festa: aos sábados havia forró na casa de algum vizinho. Dancei muito, brinquei na rua e ouvi muitas histórias contadas pela minha mãe. Eram histórias de riso, de espertezas, de terror, de religiosidade, de fundo moral... Acho até que era a maneira que ela encontrou de nos educar, conciliando o trabalho de doméstica com as folgas, pois, em geral, a patroa só a liberava para ver a família de 15 em 15 dias.

Do ponto de vista material, a vida era difícil. Por outro lado, no que diz respeito às vivências em família e em comunidade, fui muito feliz em minhas experiências. Só não gostava muito da escola, porque ali me transportavam para mundos nos quais eu não me encontrava. Mesmo assim, concluí meus estudos e quis ser professora por achar que era a profissão de maior prestígio e poder que conhecia.

¹ WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégia política contra o sexismo e racismo. In: **Mulheres negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: [s.n.], 2010.

Fiz o segundo grau na Escola Normal de Ceilândia, um espaço de muitas ideias sobre democracia, justiça social e liberdade. Os professores pareciam subverter a ordem. A memória mais interessante que tenho é a lembrança do triste lançamento da bomba atômica em Nagasaki e Hiroshima, no mês de agosto. Manifestávamos nossos sentimentos cantando a música do Ney Matogrosso, *Rosa de Hiroshima*. O clima político do momento era o da redemocratização do país (ano de 1985), em que a eleição direta para presidente da República viria como a solução para o desenvolvimento do país. Havia no ar um turbilhão de expectativas futuras que eu nem compreendia direito.

No mundo em que me encontro agora, sou mãe de três meninas, professora de séries iniciais da rede pública desde 1990. Trabalhei no ensino especial, com crianças de turmas de aceleração. Nos últimos treze anos, atuo com crianças de seis e sete anos. Sou pedagoga, psicopedagoga, especialista em História da África, mestranda na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação, na linha de pesquisa Educação e Políticas Públicas: gênero, raça/etnia e juventude, e participo como membro do grupo Geraju, cujas temáticas estão voltadas para as questões relacionadas a gênero, raça e juventude.

O interesse por meu tema de pesquisa teve início há muitos anos, quando assumi turmas de alfabetização e fiz da literatura infantil um instrumento sempre presente na rotina da sala de aula. As obras mais utilizadas eram os contos clássicos, como Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Certa vez, quis contar uma dessas histórias e me intrigou o fato de não haver, nesses contos, personagens negros ou sequer a menção à população negra. Imediatamente, vesti uma boneca negra com a capinha igual à da personagem do livro e contei a história. Essa tentativa não obteve sucesso, porque não gerou reflexão. Eu não estava preparada, sabia que havia um vazio nas representações das personagens negras nas histórias, mas não tinha ideia da dimensão do problema social que é o racismo e como isso influenciava nas relações afetivas, na socialização das crianças, no clima saudável na sala de aula e, portanto, no meu trabalho pedagógico.

Tive a felicidade de ser delegada sindical por treze anos, o que me beneficiou quanto a cursos e encontros para formação docente. Foi em uma formação proposta pelo Sindicato dos Professores (Sinpro-DF) que, em 2005, participei do I Encontro de História da África e de Cultura Afro-Brasileira. Foram três dias emocionantes e, ao mesmo tempo, de grande indignação. Durante esse período, pude verificar a ausência de outros sujeitos sociais e contextos na literatura, e compreender o racismo, a violência, o preconceito, a

negação existencial da população negra, além de compreender a escola e a mim dentro desse processo.

O questionamento principal que eu me fazia era como eu não percebi esse cenário. Tive que ouvir outra história, contada por pesquisadores e militantes do Movimento Negro, bem como ver as estatísticas institucionais para entender que não houve construção social harmoniosa na História do Brasil e que a escravidão não havia ficado no passado, enterrada. Compreendi que a exclusão foi um projeto de “engenharia social”, com a política de segregação para negros(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as) e, em um processo contrário, com a inclusão para os europeus que aqui vieram trabalhar. Nesse momento, compreendi tudo, e percebi que precisava fazer algo.

O primeiro desafio foi garantir alguma possibilidade de mudança na sala de aula. Iniciei uma pesquisa, selecionando literaturas que contemplassem a falta de visibilidade e de imagens positivas sobre a população negra. Tive contato com pesquisas de autoras que abordavam a construção identitária, a subjetividade e a autoestima das crianças negras. Estava, progressivamente, seguindo o meu trajeto e me envolvendo cada vez mais nas questões das relações raciais. Descobri que o problema das diferenças de fenótipo não era o único fator a ser trabalhado, havia também a negação da cultura afro-brasileira e africana.

A essa altura, já havia aprendido a detectar os problemas do racismo nas salas de aulas, nas reuniões de professores, nos murais da escola e, sobretudo, na literatura infantil. Com a pesquisa, descobri que, embora hoje não tenhamos mais tantos estereótipos negativos na literatura infantil, a invisibilidade da população negra na literatura em geral é evidente.

Pesquisei os livros de uma distribuidora em específico e, por um lado, maravilhei-me com tantas possibilidades e, por outro, choquei-me com obras bem-intencionadas, mas que só reforçavam jargões e estereótipos sobre a população negra. Tal pesquisa teve como objetivo subsidiar meu trabalho e o dos professores da escola em que trabalhava, onde desenvolvi projetos utilizando a literatura como recurso para combater o racismo e fomentar a reflexão sobre a questão com as crianças.

Nas reuniões bimestrais, durante as avaliações dos projetos de educação para as relações raciais, ouvi relatos das pessoas que participaram, e soube de experiências tristes, as quais foram reveladas em tom de desabafo, colocando em evidência as marcas que os adultos tinham em decorrência de práticas racistas das quais foram vítimas. Uma mãe contou, por exemplo, que a sogra lhe havia dito que possuía “barriga limpa” por ter dado à luz um filho branco, nascido do casamento inter-racial.

Em uma exposição de trabalhos para a Gerência Regional de Taguatinga (GRE), uma mulher de 40 anos carregava a mágoa de não ter sido anjo na procissão de Nossa Senhora do Rosário, quando tinha sete anos, porque era negra. Segundo ela, “o pior foi ter que emprestar a asa para outra menina, branca, já que não poderia haver anjos negros”. Essas são histórias que justificavam todos os dias o meu trabalho e acenavam para a possibilidade de mudança na vida de pais e alunos no que se refere à valorização das diferenças.

A primeira providência para a qualificação foi estudar. Participei do Núcleo de Estudos Afros da Universidade Católica de Brasília (UCB); fiz os cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAP) entre 2006 e 2008, além de outros cursos oferecidos, inclusive, pela Universidade de Brasília (UnB). Em 2008, iniciei a especialização em História da África, promovida pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam) com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab). Em 2010, fui aprovada para o mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação na Linha das Relações Raciais e passei a compor o grupo de pesquisa Geraju, cujas abordagens estão centradas nas questões de gênero, raça e juventude.

E eu? Como fiquei nessa nova história? Olhando para trás, descobri: minha mãe é negra, e nossa história é como a de outras tantas famílias negras que existem e não se dão conta dos seus pertencimentos identitários. Quando questionada, declaro-me negra e, apesar de ter pele clara, fundamento-me no meu fenótipo, na cultura que vivi, nas histórias de minha mãe, que trabalhou como doméstica depois de ser quebradeira de coco, bordadeira, além de trabalhar na colheita do gergelim e em outras atividades típicas de comunidades rurais.

Das memórias de minha mãe, as que mais gosto são as que retratam festejos como o Reisado e o Bumba-Meu-Boi, além dos relatos do cotidiano em um espaço onde as tradições eram transmitidas oralmente pelos mais velhos. Ela conta que, todos os dias, ao cair da tarde, o seu avô, homem negro dos cabelos brancos feito algodão, costumava trançar a palha da carnaúba, fazia um tapete, forrava o chão debaixo de uma árvore e reunia os jovens para lhes contar histórias e ler o Novo Testamento da Bíblia.

Entendi que minha herança cultural materna é negra, assim, sou permeada pela cultura afro. Ainda sinto o cheiro do defumador na roupa de santo da minha mãe, com o qual eu me enrolava, buscando proteção contra o frio na caminhada de volta do terreiro para casa.

Mesmo que eu quisesse, não teria condições de estabelecer relações de pertencimento com outros grupos, não obstante toda hibridez e ambivalência da

população brasileira. Esse reconhecimento é mais que uma escolha política, trata-se de um sentimento – sinto-me negra – e, é claro, assumo todas as outras questões subjetivas e dolorosas que esse pertencimento revela.

Quanto ao futuro, pretendo ir adiante e estudar um pouco mais, porque a academia não é só enquadramento, ela também encanta. Cada nova autora e autor de que me aproximo representa um mundo novo que se abre e, em consequência, surgem infinitas possibilidades de tentar entender a realidade. É como se muitas portas se abrissem e me convidassem a entrar para conhecer um mundo de ideias, as quais, muitas vezes, entram na gente como palavras para designar sentimentos, percepções e visões sobre a vida.

RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo investigar representações sociais positivas contidas em três obras de literatura infantojuvenil de temática africana e afro-brasileira em busca de novos referenciais estéticos e culturais para a construção da identidade da menina negra. A pesquisa é de cunho qualitativo e a análise das obras teve como perspectiva metodológica a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As principais categorias selecionadas estão relacionadas com o corpo da menina negra, com a cultura afro-brasileira, com a religião dos orixás, bem como a interface dessas categorias com a questão de gênero. As evidências revelaram uma outra forma de pensar a cultura brasileira apresentando a diversidade de modos de ser e de viver em uma mesma sociedade. A conclusão é de que as obras analisadas possuem um conjunto de representações sociais positivas de crianças meninas negras e podem constituir contribuições importantes para a construção da identidade da menina negra no espaço escolar.

Palavras- chave: Educação. Cultura. Literatura infantojuvenil. Identidade negra.

ABSTRACT

The Work presented here has like objective to investigate positive social representation contained on three works of literature to children and youth about african and afro-brasilian thematic searching for new sthetics and cultural references to construct the identity of the black girl. The research *imprint* qualitative and the analyses of the works has like methodological perspective the *examination content* (BARDIN, 2011). The principal categories selected are related with the body of the Black girl, the afrobrasileira culture, the religion of orishas and the interface of these categories with the question of gender. The evidences revealed other way to think the brasilian culture presenting the diversity of ways to be and to live on the same society. The conclusion is that the examined works possess a group of positive social representation of Black girls and can to component important contributions to the construction of identity of the Black girl at school.

Keywords: Education. Culture. Literature for children and youth. Black identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato	111
Figura 2 – Que M* é Essa?.....	121
Figura 3 – Capa de Betina	145
Figura 4 – A avó trançando os cabelos de Betina	146
Figura 5 – Betina e sua avó	147
Figura 6 – A descrição do decorrer do tempo	148
Figura 7 – As tranças como elemento fortalecedor da autoestima	149
Figura 8 – A relação entre avó e neta	150
Figura 9 – Capa de Omo-Oba	158
Figura 10 – Transformação de Oiá	159
Figura 11 – Oxum e seu mistério	162
Figura 12 – A beleza de Oxum	164
Figura 13 – Ajê Xalugá e o seu brilho intenso	166
Figura 14 – Capa de Núbia rumo ao Egito	172
Figura 15 – Todas as crianças em aparente relacionamento entre “iguais”	173
Figura 16 – A mãe de Núbia cuidando dos cabelos	175
Figura 17 – Mapa dos principais quilombos do Brasil	178
Figura 18 – Casa Saberes da África	179
Figura 19 – Os cultos de várias religiões	182
Figura 20 – Núbia e sua mãe voltando para casa	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas líquidas de matrícula na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005	40
Gráfico 2 – Taxas líquidas de matrícula no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005.....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos, por DRE, segundo discriminação por raça/cor que sabem que aconteceu nas escolas, 2008 (Em %)	37
Tabela 2 – Proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio em português e matemática, segundo a raça – Brasil, 2003.....	44
Tabela 3 – Diferença de proficiência entre a população negra e branca	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apelidos usados em insultos contra as pessoas negras	99
Quadro 2 – Demonstrativo dos tratamentos dispensados à personagem Tia Nastácia em que o atributo à raça/cor substitui o nome próprio	113
Quadro 3 – frases que demonstram sentimento, julgamento e avaliação do autor sobre a personagem Tia Nastácia	114
Quadro 4 – Algumas características detectadas pelos estudos sobre representação das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros	117
Quadro 5 – algumas características detectadas pelos estudos sobre representação das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros	118
Quadro 6 – mapeamento dos catálogos 2005/2006 – 2008/2009	135
Quadro 7 – importância dos membros da comunidade religiosa na organização dos rituais	155
Quadro 8 – Associação dos orixás	156

LISTA DE SIGLAS

CBE – Central Brasileira de Eugenia

CEERT – Centro de estudos das relações de Trabalho e desigualdade

DRE – Diretoria Regional de Ensino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de pesquisa Econômica aplicada

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPSB – Liga Pró-Saneamento do Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESP – Sociedade Eugênica de São Paulo

TEM – Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE RACIAL	36
1.1 Educação e desigualdade social: uma análise sobre a educação da população negra.....	36
1.2 Quem sai aos seus, não degenera: identidade nacional e representações sociais sobre a população negra brasileira.....	47
2 POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: A LEGALIDADE DA INCLUSÃO	64
2.1 A formação da professora/professor para a educação das relações raciais: reafirmando o direito à diferença	76
3 LITERATURA INFANTIL NA ATUALIDADE.....	87
3.1 Breve panorama sobre a leitura, a diversidade e o currículo nas séries iniciais....	87
3.2 Literatura e imaginário: representações sociais sobre a estética e a cultura negra.....	97
3.3 Monteiro Lobato e o pensamento eugenista expresso na literatura para crianças105	
3.4 Literatura infantil de temática afro-brasileira: revelando uma outra cultura e estética para a infância	124
3.5 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): conhecendo a política de incentivo à leitura	131
4 ESCRITORAS NEGRAS: CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA	137
4.1 A estética negra em evidência: construindo outro modelo de beleza	142
4.2 O sentido de contar a história dos orixás femininos para crianças: o empoderamento das princesas	151
4.3 O mito dos orixás femininos: nexos para o empoderamento das meninas negras157	
4.4 O reconhecimento do legado cultural africano: implicações para uma identidade negra positiva	169
ÚLTIMAS REFLEXÕES... SEM, CONTUDO, ENCONTRAR O FIM.....	185
REFERÊNCIAS	189

INTRODUÇÃO

*Depois do Atlântico, a África chama
E conta uma trama de sonhos e medos
De guerras e Vida e mortes no enredo
Também de amor no enrolado cabelo.*

*Puxado, armado, crescido, enfeitado
Torcido, virado, batido, rodado
São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!*
(BELÉM, 2007)

Um dos grandes desafios atuais da educação é promover a inclusão cultural dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira e que convivem no espaço escolar. Entre esses, negros, mulheres, homossexuais e portadores de necessidades especiais fazem parte dos grupos excluídos socialmente. Trata-se de um grande conjunto de pessoas que não se vê representado em espaços e instituições, ainda que, em um regime democrático, a garantia dos direitos de todos deva ser a primazia.

A população afro-brasileira constitui um desses grupos, e faz parte de uma parcela significativa da sociedade. Em 2008, conforme análise apresentada por Paixão et al. (2011), o total de negras e negros² que se autodeclararam pretos e pardos foi de 50,6%.

As disparidades entre o desenvolvimento dos segmentos branco e negro são mostradas em indicadores nos quais a população negra está em constante desvantagem, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico quanto como beneficiária de políticas para saúde, educação, segurança, entre outras.

Compreendendo que a educação é um fator de mudança e possibilidade de ascensão social, a população negra está em desvantagem quanto à possibilidade de almejar uma vida digna, considerando-se tanto a dimensão material quanto a de valorização e respeito à pessoa humana. Os indicadores sociais de 1996 a 2007 mostraram que, entre os 10% mais pobres da população, 67,9% eram negros. Essa proporção caiu para 21,9% no grupo dos 10% mais ricos. Quando analisado o rendimento percentual *per capita*, ficou evidente que 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais que o dobro, ou seja, 41,7% da população negra encontravam-se na mesma situação. Segundo uma publicação do Ipea (2008)

² Nesta dissertação, o gênero feminino é destacado, sendo anteposto nas construções em que os dois gêneros são citados.

intitulada *Retratos das desigualdades de gênero e raça*, as análises evidenciam a situação socioeconômica da população brasileira desagregada pela categoria raça.

A análise do Ipea (2008) sobre os dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (Pnad) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidencia que o índice de analfabetismo é maior para a população negra, com 13,6% da população pesquisada, enquanto para a população branca o índice é de 6,2 %. No quesito média de anos de estudo, a população negra apresenta uma taxa de 6,5 anos, enquanto a da população branca é de 8,3 anos. As análises mostram ainda que a população negra está em desvantagem quanto ao percentual de pessoas que frequentam o Ensino Médio com idade entre 15 e 17 anos, que é de 42,2%. Entre a população branca, esse percentual sobe para 61,1%.

Dos negros pesquisados, com idade de 18 a 24 anos, 7,7% frequentavam curso superior, enquanto para a população branca o percentual é de 20,5%, uma diferença que ultrapassa o dobro do primeiro percentual e deixa evidente que, quanto mais alto é o nível de escolarização, maior é a discrepância de acesso entre brancos e negros. A análise dos dados relativos à educação faz emergir outras distorções importantes para a compreensão das desigualdades sociais em relação às diferenças de raça (IPEA, 2008).

As pesquisas têm evidenciado que houve crescimento na superação das desigualdades entre negros e brancos, porém as mudanças ainda não são significativas. Persiste, assim, um estado de desvantagem para a população negra no processo educacional brasileiro.

Falar de educação básica, especialmente das séries iniciais do ensino fundamental, é ter que mencionar o grande desafio da educação, conforme alertam Osório e Soares (2005):

Diminuir a disparidade entre brancos e negros no quesito escolarização, para construir um projeto social de crescimento e desenvolvimento econômico que todos partam do mesmo patamar com as mesmas condições de lutar por melhores condições de vida (OSÓRIO; SOARES, 2005, p. 21).

Uma análise inicial da situação de atraso na trajetória escolar de crianças, jovens e adultos, negras e negros, leva à conclusão de que as políticas universais não dão conta de romper com as desigualdades de classe, raça e gênero, as quais terminam por constituir interseccionalidades que vulnerabilizam, sobretudo, as mulheres. Ainda que haja profundo reconhecimento da questão econômica como produtora de desigualdades, esta sozinha não explica as desigualdades sociais enfrentadas pelo povo negro. Além

disso, por si só, a ascensão dos mais pobres não resolverá a questão das desigualdades raciais, porque esta é revestida de racismo.³ Este também serviu para justificar a dominação e o enriquecimento de nações, povos, elites e classe social. O racismo está impregnado no imaginário social, conforme o qual negras e negros têm suas representações vinculadas a trabalho desqualificado, incapacidade intelectual, seres exóticos e naturalmente inferiores.

A possibilidade de rompimento com o paradigma da inferioridade imposto à população de pretos e pardos esbarra na ausência de uma educação para as relações raciais. Essa ausência compromete a formação voltada para as relações humanas e as aprendizagens que contemplem a introspecção de princípios que encaminhem para o respeito, a cidadania e a democracia, envolvendo todos os que compõem o espaço escolar. A proposta de uma educação inclusiva e respeitosa passa pelo conhecimento e valorização da cultura negra como estratégia de ressignificar a contribuição social, a herança cultural e estética dos afro-brasileiros.

A partir dos dados da Pnad, o Ipea (2008) concluiu que as desigualdades têm início na educação infantil. Ao comparar o acesso à creche, constatou-se que 20,6% das crianças brancas frequentaram as creches, taxa que para a população preta ou parda é de 15,5%. Essa diferença vem se mantendo nesse patamar ao longo do tempo.

As pesquisas e estatísticas apresentadas por estudiosos da sociedade brasileira como Jaccoud (2008), Theodoro (2008) e Osório e Soares (2005) evidenciam a necessidade de políticas sociais para superar esses entraves e democratizar o direito à educação. Outros estudos importantes realizados por Cavalleiro (2001), Gomes (2003), Lima (2005), Sousa (2001) e Romão (2005) trataram do convívio social das crianças negras e trouxeram ao conhecimento de todos as histórias de dor e sofrimento por que passam as crianças negras no espaço escolar. Essas experiências negativas deixam marcas profundas na sua constituição como pessoas, impedindo uma vivência saudável da infância, período em que a descoberta do corpo é parte de um processo significativo para uma vida repleta de amor próprio, de valorização do seu eu e de compreensão das diferenças existentes entre os seres humanos.

Nas séries iniciais do ensino básico, que compreendem do primeiro ao quinto ano (6 aos 10 anos), a escola constitui um lugar de relevância para o desenvolvimento intelectual, psicossocial e corporal das crianças. A função da escola de propiciar todo esse desenvolvimento torna-se ineficiente quando se refere, sobretudo, às crianças

³ Racismo “é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”. (SANT’ANA, 2005, p. 12).

negras. A escola deixa de cumprir seu papel e se torna um meio ratificador do preconceito racial. Torna-se, pois, um ambiente nocivo para o desenvolvimento das crianças como um todo.

Em pesquisa recente, Abramovay (2009) escreve sobre as várias formas de violências, discriminações e preconceitos que interferem nas funções da escola. O trabalho apresenta dados estatísticos referentes às relações raciais no ambiente escolar. Os dados são preocupantes, pois identificaram, por Regionais de Ensino, o percentual de alunos que já presenciaram atos de discriminação racial. Brazilândia está no topo: 70,2% dos entrevistados relataram terem assistido a tais manifestações racistas.

Estas respostas mostram a força do preconceito racial dentro das salas de aula. O preconceito contra pessoas tidas como negras (já que não é necessário se reconhecer como negro ou preto para sofrer discriminação) se refere não só aos apelidos e xingamentos, mas à criação de uma barreira simbólica entre brancos e negros, que evita que essas pessoas se aproximem (ABRAMOVAY, 2009, p. 209).

A reprodução que a escola faz das relações sociais que estão postas fora do ambiente escolar e a omissão pedagógica diante dos conflitos raciais são duplamente prejudiciais: primeiro, por não cumprirem democraticamente seu papel formador; e, segundo, por contribuírem para a continuidade da exclusão da população negra.

Durante o processo inicial de escolarização – por se tratar de educação voltada para crianças que normalmente falam o que pensam sem ter consciência das sanções –, o preconceito racial acaba aparecendo nas atitudes e apelidos referentes aos traços fenotípicos das crianças negras. Professores e demais funcionários também não estão isentos de praticarem o racismo, o qual se manifesta na distribuição de afeto e de elogios de forma discriminada. O tratamento diferenciado às crianças está no plano das agressões subjetivas e não mensuráveis.

Muito já tem sido abordado sobre a problemática das relações raciais nas escolas brasileiras. Muitas vezes, o racismo é uma prática inconsciente, internalizada, naturalizada no cotidiano das práticas sociais, tornando-se parte das pessoas sem que ninguém saiba exatamente por quem foi criado e quando foi criado.

Compreender os mecanismos sociais de produção e efeitos do racismo no ambiente escolar, bem como as significações que vão constituir as subjetividades das crianças como um todo, é um passo importante para uma socialização saudável, em que todos se sintam valorizados. Sobre essa questão, D'Angelo (2005) colabora com o seguinte pensamento:

É necessário determinar as diferenças entre interpretação e as leituras a partir do discurso oficial normativo e o que pode estar sendo expresso no nível da subjetividade, no sentir e no pensar individuais e sociais, bem como decodificar quais podem ser os mecanismos psicológicos e sociais que podem estar conferindo determinadas significações às atuais expressões da subjetividade e ao comportamento social, ambos integrantes de nossas diversas e múltiplas identidades culturais (D'ANGELO, 2005, p. 93).

Cavalleiro (2001) e outras autoras desenvolveram pesquisas em que evidenciam como são vivenciadas as relações raciais entre professores e alunos, alunos e alunos e demais membros das escolas de séries iniciais. As conclusões das pesquisas revelam as terríveis consequências psicológicas e a dificuldade de integração social por que passam as crianças negras. Os estudos atribuem os indícios de baixa autoestima dessas crianças à falta de preparo dos profissionais de educação para lidar com as manifestações de racismo no cotidiano. Parcela significativa dessas crianças terminam por fazer parte das estatísticas que mostram fraco desempenho intelectual, evasão escolar, danos psicológicos e prejuízo quanto às vivências sociais e quanto ao desenvolvimento pleno e saudável.

Em seu trabalho, Sousa (2001) analisa quatro livros de literatura infantojuvenil levando em consideração os aspectos positivos sobre o fenótipo do povo negro, bem como a sua vivência social numa perspectiva de poder, dignidade, afeto, família, entre outros elementos que contribuem para construir a relação de pertencimento ao grupo racial negro. Em outro trabalho, publicado em 2006, a autora aborda as representações sobre as mulheres negras nas produções de autoras e autores, realizando um breve panorama sobre imagens veiculadas na literatura infantojuvenil, entre elas, o pensamento de Monteiro Lobato, impresso na personagem Tia Nastácia.

Por sua vez, Lima (2008) aborda a importância da literatura infantojuvenil para a construção de conceitos e a resolução ou o agravamento de conflitos raciais por meio dos personagens ali representados. A interação entre leitor e obra proporciona uma leitura de mundo pelas imagens e textos, a partir dos quais a criança pode se reconhecer ou não, afirmar sua identidade ou não. Dentro da perspectiva da temática racial, a população negra é representada de maneira hierarquizada, com elaborações mentais fantasiosas, as quais terminam por influenciar as relações sociais.

Silva (2008a) enfatiza a importância do livro didático tanto para o fazer pedagógico da escola como para as crianças que, muitas vezes, têm o livro didático como única fonte de leitura. A autora chama a atenção para os estereótipos negativos e

caricaturas que marcaram a produção das imagens da população negra e toda a representação positiva do branco como sujeito de sucesso. Nesse contexto, o negro aparece como escravo, pobre, desempenhando trabalhos subalternos e sendo diminuído ou ofendido em trechos de textos dos vários livros didáticos que a autora utiliza para a análise. O aluno negro certamente desenvolverá atitudes de rejeição ao seu grupo étnico-racial e almejará aproximar-se do ideal de beleza, de poder, de sucesso que o branco passa a representar. Esse processo é chamado de ideologia do branqueamento.

Botelho (2006), em seu trabalho com ênfase na cultura religiosa afro-brasileira, trouxe questões relacionadas à difícil construção da identidade negra em um ambiente escolar onde a História do povo africano é contada de forma a favorecer a não aceitação do passado da população negra brasileira, bem como a negação das influências culturais plenamente observadas em grande parte do território brasileiro, pelos festejos, língua, vivência religiosa, modos de ser e de se organizar. A consequência desse currículo educacional empobrecido, por mostrar um único modelo de cultura e não representar a multiracialidade da sociedade, é a impossibilidade de crianças e jovens se sentirem parte importante e positivamente influente na cultura nacional brasileira.

Crianças negras compreendem uma parcela significativa de alunas e alunos da rede pública de ensino que vivem um cotidiano de racismo imposto também pela ausência de imagens que lhes representem nos livros, em textos e enredos de histórias, os quais não mencionam a cultura africana. Quando o fazem, valem-se de imagens descontextualizadas, que frequentemente remetem ao sofrimento da escravidão e conferem um caráter passivo aos negros escravizados. Com isso, constrói-se um imaginário coletivo e individual predestinando crianças negras a lugares de inferioridade e à desvalorização e, por outro lado, atribuindo lugares de superioridade naturalizada a crianças brancas. Nesse contexto, questões da existência humana não fazem sentido, já que o poder, a referência positiva, a imagem de bravura e sucesso está consolidada também na prática vivencial da escola.

Com a promulgação da Lei nº 10.639, de março de 2003, que modifica o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o estudo da história da África e dos afro-brasileiros tornou-se um direito para os alunos da educação básica da rede pública e da rede privada. Essa mudança na lei maior que rege a educação nacional é parte de uma política de valorização de negras e negros do Brasil, pelo reconhecimento do patrimônio cultural deixado pelos africanos que foram trazidos para o País e que ainda hoje estão presentes na cultura e no fenótipo de parte significativa da população. Porém, a implementação da referida lei ainda não é parte do cotidiano das escolas.

As justificativas para essa realidade são muitas, assim como todas as justas alegações dos profissionais de educação sobre suas dificuldades para desenvolver os currículos conforme a diretriz de implementação. Um dos maiores obstáculos mencionados por esses profissionais refere-se à formação deficiente e à ausência de materiais pedagógicos relacionados aos estudos propostos pela Lei, os quais poderiam subsidiar o ensino dos elementos fundamentais da cultura africana.

Nesse sentido, infere-se que está prejudicada a essência da política, cujo objetivo principal é o de promover a valorização da população negra, bem como do legado cultural presente no dia a dia do povo, o qual é pouco divulgado pela educação formal brasileira. A escassez de materiais apropriados para o desenvolvimento de currículos visando à construção e afirmação da identidade negra faz com que esta pesquisa se torne relevante para o trabalho pedagógico de professores e professoras de séries iniciais.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações sociais sobre a menina negra contidas em três obras de literatura infantojuvenil que abordam a temática afro-brasileira e africana. Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) evidenciar a literatura infantojuvenil como uma possibilidade de subsídio para o trabalho pedagógico que vise implementar o artigo 26A da LDBN, que trata do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica; b) continuar as pesquisas anteriores de Souza (2001), Lima (2008), Silva (2008), que trataram das questões relacionadas ao racismo na educação, associadas às representações da população negra na literatura infantojuvenil; e c) Investigar o conteúdo de três obras de autoras negras que contribuíram para a educação das relações étnico-raciais a partir das questões relacionadas ao corpo das meninas negras.

A fim de atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi construída com a estrutura descrita a seguir.

No capítulo 1, intitulado *Educação e desigualdade racial*, a abordagem do tema é feita por meio da demonstração dos índices de exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro. Além disso, trata das representações sociais construídas sobre a população negra, com base em estereótipos entrelaçados com o racismo, este sendo considerado como mais um fator de exclusão ao longo da história da constituição social da identidade nacional do povo brasileiro, calcada em pressupostos europeus defendidos por intelectuais eugenistas.

No capítulo 2, denominado *Política curricular para a educação das relações raciais: a legalidade da inclusão*, é realizado um breve recorte histórico da luta do

Movimento Negro em direção à inclusão, nos currículos da educação básica, da História da África e da cultura afro-brasileira por meio de legislação específica. Essa luta, como poderá ser observado, visava promover a valorização da população negra e o rompimento com práticas racistas no interior das escolas. Interligada à política curricular, a formação de professoras e professores é evidenciada como política necessária para tornar, de fato, a legislação uma prática pedagógica cotidiana nas escolas brasileiras.

Quanto ao capítulo 3, cujo título é *Literatura infantil na atualidade: breve panorama sobre a leitura, a diversidade e o currículo nas séries iniciais*, aborda a política que institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a trajetória da literatura infantil no Brasil e o imaginário social construído e alimentado por meio de representações sociais negativas sobre a população afro-brasileira. Nesse capítulo, há uma análise da obra de Monteiro Lobato (2009) para exemplificar a ideologia racista, cuja presença na obra do autor é inegável e frequentemente tem a mulher negra como alvo. Por fim, é apresentada outra possibilidade em obras pensadas para crianças, nas quais são evocados outros sentidos de ser negra e negro, em um tipo de produção que denominamos aqui de literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira e africana.⁴

No capítulo 4, chamado *Literatura infantojuvenil: a valorização da menina negra em foco*, são apresentadas as análises de três textos literários: *Betina* (2009), de Nilma Lino Gomes; *Omo-Oba* (2009), de Kiusam de Oliveira; e *Núbia rumo ao Egito* (2009), de Maria Aparecida Silva Bento. Esses três textos estiveram ancorados nas representações positivas das meninas negras, apontando para um conjunto de elementos interligados à cultura africana e afro-brasileira. A identidade negra, o corpo, a religião dos orixás, a cultura, o gênero são algumas das categorias abordadas nessas obras, as quais demonstraram estar imbricadas com a produção teórica das referidas autoras. As ideias expressas nos textos literários apontam para a possibilidade de uma educação para as relações étnico-raciais, já que a literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira e africana contém um conjunto de elementos textuais e imagéticos que se coadunam com os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A pesquisa aqui apresentada é importante por trazer reflexões sobre uma literatura infantojuvenil que poderá ser utilizada como recurso a mais para a implementação das políticas públicas de valorização da população negra, mediante a

⁴ Entendida nesta dissertação como literatura infantojuvenil afro-brasileira e africana as produções direcionadas às crianças, que tragam em seu bojo a cultura e a estética diferenciada do discurso colonizador historicamente alicerçado no preconceito. A literatura em questão evidencia outras formas de pensar as diferenças, a beleza, a cultura, o sagrado e as relações humanas.

ressignificação dos currículos das séries/anos iniciais da educação básica. Utilizando essa literatura no cotidiano escolar, o currículo passará a valorizar a diversidade humana por meio do conhecimento e de reflexões sobre o contexto da escola e dos processos simbólicos que permeiam as relações sociais, a partir dos quais crianças negras e brancas constituem suas identidades.

Para a pesquisadora, o trabalho que foi realizado contribuiu para o entendimento de fragmentos dos processos de construção do sistema de referência das identidades das meninas negras, a partir de representações positivas na literatura infantojuvenil de temática africana e afro-brasileira, uma vez que permitem prever uma possibilidade de diálogo entre o mundo exterior e o mundo interior das crianças nos processos de socialização e de autovalorização na escola.

Construindo os caminhos metodológicos

Compreender os processos sociais e, portanto, históricos pelos quais a população brasileira teve a sua identidade construída foi parte relevante desta pesquisa, que busca entender o que significa ser uma menina negra no espaço educacional onde a branquitude fenotípica e cultural é determinante no currículo e nas ações pedagógicas. O problema social do racismo e seus reflexos sobre o fenótipo da menina negra no espaço escolar são analisados neste trabalho por entendermos que se trata de um problema social de muita relevância, cuja superação é indispensável para a verdadeira democratização da educação brasileira, situação que somente ocorrerá por meio do rompimento com as práticas racistas que ainda permeiam as relações sociais cotidianas da escola.

Para esse fim, a pesquisa qualitativa se mostrou eficaz por permitir interpretações das complexas relações sociais construídas também a partir da escola e de seus significados para a constituição da subjetividade da menina negra, partindo de seu pertencimento racial conectado aos valores civilizatórios africanos. Segundo Creswel (2010):

Os indivíduos desenvolvem significados subjetivos de suas experiências, significados dirigidos para alguns objetos ou coisas. Tais significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade dos pontos de vista em vez de estreitá-los em algumas categorias ou ideias. [...] por isto, os pesquisadores construtivistas frequentemente tratam dos processos de interação entre os indivíduos. Também se concentram nos contextos específicos em que as pessoas vivem e trabalham, para entender os ambientes e culturais dos participantes (CRESWEL, 2010, p. 31).

Com o objetivo de analisar as representações sociais da menina negra na literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira e africana foram realizadas leituras livres do conteúdo de quatro livros. A análise teve como base a teoria das representações sociais de Moscovici (2009), com ênfase na construção dos conhecimentos sobre a população brasileira e na política de valorização da população negra expressa por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais diretrizes curriculares atendem aos princípios que encaminham para a desconstrução do racismo nos currículos da educação nacional.

As categorias analisadas em todas as obras têm como fundamento os estereótipos pesquisados em trabalhos de autoras anteriormente mencionadas, as quais estudaram as manifestações de racismo recorrentes em vários períodos da história da literatura infantojuvenil brasileira e que, nesta pesquisa, foram analisados sob outro ponto de vista, uma vez que se buscou focalizar o que poderia ser utilizado como fator de valorização para a criança, a menina negra.

A obra *Caçadas de Pedrinho* (2009), de Monteiro Lobato, está dentro do objetivo principal deste trabalho, embora apresente em seu enredo elementos que desvalorizam a mulher negra. Sua utilização como parte da pesquisa provém da atualidade da polêmica instaurada pelo Parecer nº 15/2010, o qual levantou questões relacionadas às representações sociais da mulher negra, além de trazer à tona a discussão sobre como estereótipos negativos podem fazer parte do currículo da educação básica por meio da política de leitura implementada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).⁵ As reflexões que se seguiram sobre as antigas formas de expressão dos preconceitos contidos na obra de Lobato e as expressões atuais de racismo contra negras e negros tornaram relevantes o estudo de *Caçadas de Pedrinho* (2009) com a finalidade de embasar as análises das obras seguintes, que são o foco desta pesquisa.

Na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram procurados elementos para um procedimento que possibilitasse a captação de alguns dos sentidos expressos em cada obra, e que permitissem inferências sobre a questão da construção identitária das meninas negras representadas nos enredos analisados. Optou-se pela análise de conteúdo por ser:

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em

⁵ Doravante, será utilizada unicamente a sigla.

modelos – é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: o do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 15).

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo surgida no final do século XIX, dentro do paradigma positivista, tem se desenvolvido como metodologia de análise de dados quando a exploração é qualitativa. Sendo assim, a intuição se mostra estratégia importante neste trabalho para a compreensão do fenômeno da discriminação e do racismo, que atingem, nesse caso, as meninas negras. A discriminação e o racismo dialogam com as categorias elencadas nas obras submetidas à interpretação. Esta, certamente, carrega a intuição da pesquisadora, visto que sua relação com o objeto de estudo é pessoal, profissional, política e subjetiva. Por consequência, a neutralidade é impossível.

As categorias e inferências necessárias para as deduções evidenciadas na análise das obras estão interligadas ao conjunto de elementos apresentados, ao longo da dissertação, sobre a constituição da nação brasileira, a forma como a população negra, de maneira geral, participou da estruturação dessa sociedade e as exclusões e negações, sobretudo no campo educacional, a que essa população foi relegada. Tais categorias e inferências relacionam-se, mais especificamente, à questão do racismo na educação e às subjetividades construídas nas relações cotidianas, no interior das quais meninas negras são constantemente agredidas por estarem distantes do padrão estético apresentado na mídia e na literatura infantojuvenil.

Bardin (2011), ao abordar a questão da inferência⁶ como operação importante para esse tipo de trabalho, aponta algumas considerações pertinentes:

[...] Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem, ou seu meio, por exemplo (BARDIN, 2011, p. 45).

O primeiro passo para a análise foi a realização de uma descrição do conteúdo expresso nas obras, buscando, por um lado, as representações negativas construídas por Monteiro Lobato e, por outro, as representações positivas evidenciadas pelas autoras Gomes (2009), Oliveira (2009) e Bento (2009) sobre as personagens meninas negras. A

⁶ Segundo Bardin (2011), trata-se de operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

intenção era relacionar as categorias encontradas nos textos literários infantojuvenis com a produção teórica das próprias autoras e de outras pesquisadoras e pesquisadores, que pudessem contribuir com interpretações de forma a possibilitar a captação do sentido simbólico a que se propõe este trabalho.

A obra *Caçadas de Pedrinho* (2009) teve um tratamento diferenciado porque, nas análises, foram quantificadas as vezes em que a personagem Tia Nastácia foi chamada, pelo seu pertencimento racial, de “negra”. Além disso, o comportamento de alguns personagens em relação a ela foi analisado com vistas em desvelar o sentido contido nas palavras por meio das repetições. Escrita por Monteiro Lobato em 1924, acrescida de outra aventura e reimpressa em 2009. Traz a história de um grupo de crianças, moradoras do Sítio do Pica-pau Amarelo, com Tia Nastácia, a empregada da família, e Dona Benta, a avó de Narizinho e de Pedrinho, que são os personagens principais do enredo. As aventuras de Pedrinho têm início quando ele resolve matar uma onça e, em represália, o companheiro da onça resolve atacar o sítio e comer todas as pessoas e animais.

A obra de Lobato (2009) é interpretada com base em suas ideias sobre eugenismo, apresentadas em *Caçadas de Pedrinho* (2009), a partir das quais se inferiu sobre as suas concepções de sociedade. A sua forma de pensar a literatura como meio de divulgar ideias serviu para as inferências realizadas com o auxílio das análises das obras mencionadas anteriormente.

Assim, os critérios utilizados para a seleção das obras levaram em conta os estudos anteriores que reivindicam a introdução da cultura afro-brasileira nos currículos, bem como as representações com vistas na valorização das diferenças de fenótipo da população negra. Os critérios levam em conta, mais especificamente, a qualidade estética das imagens que evidenciam o corpo da menina negra, a cultura na qual está imersa, a forma como os conflitos oriundos do racismo são apresentados, refletidos e redimensionados na família, na escola e na sociedade como um todo e, por fim, o ano de lançamento das obras. Todas foram publicadas ou republicadas em 2009, e possibilitam uma conexão com as políticas de promoção da igualdade racial por meio da valorização da cultura negra nesse momento da História Social do Brasil.

Betina, escrita por Nilma Lino Gomes em 2009, traz uma bela relação entre a avó e Betina, uma menina consciente de seu pertencimento racial negro e de sua beleza. A obra chama a atenção pelas belas ilustrações e pela relação familiar carinhosa, demonstrada pelas atitudes da avó ao cuidar da menina, ensinando coisas da vida

enquanto trançava seus cabelos. A menina se orgulhava de exibir as tranças com miçangas que mais pareciam rendas.

Em 2009, Kiusam de Oliveira escreveu *Omo-Obá: Histórias de Princesas*, livro de contos que traz os orixás femininos como princesas. Cada uma com suas especificidades, como mostram a história de Oiá e o búfalo interior; Oxum e seu mistério; Iemanjá e o poder da criação; Olocum e o segredo do fundo do oceano; Ajé Xalugá e o seu brilho intenso; e Ododuá e a briga pelos sete anéis.

Também em 2009, Maria Aparecida Silva Bento produziu *Núbia Rumo ao Egito*, apresentando uma menina negra em seu cotidiano social familiar, na vizinhança e, sobretudo, na escola. As experiências de Núbia promovem tanto conhecimento e valorização da cultura Africana e afro-brasileira, que Núbia vence um concurso com um projeto sobre o Egito.

Da obra *Omo-Oba*, de Kiusam Oliveira, constituída por seis histórias, quatro foram selecionadas para esta pesquisa por oferecerem mais elementos para a análise, como as categorias gênero, identidade, corpo negro e cultura, que foram consideradas relevantes para o interesse da pesquisadora de verificar a importância das obras em consonância com os princípios voltados para a valorização da população negra.

A literatura infantojuvenil como parte de uma política em nível nacional cujo Programa, o PNBE, demanda alto investimento com o objetivo de formar leitores, podendo contribuir para a desconstrução ou manutenção das discriminações.

Para a análise das obras, pretendeu-se fazer uma descrição de seu conteúdo, buscando as representações negativas construídas pelo autor Monteiro Lobato e as representações positivas evidenciadas pelas autoras Gomes (2009), Oliveira (2009) e Bento (2009) sobre as personagens meninas negras, interligando as categorias encontradas com as produções teóricas das próprias autoras e as de pesquisadoras e pesquisadores que puderam contribuir com as análises por terem produções que abordam temas tratados nas obras e são capazes de subsidiar as inferências sobre as categorias selecionadas.

Gomes (2008) possui vasta produção na área da educação para as relações étnico/raciais, presente neste trabalho como um subsídio ao longo de toda a pesquisa. Para a análise da obra que esta autora produziu para crianças, *Betina* (2009), a produção teórica mais utilizada foram seus artigos e o livro publicado em 2008, intitulado *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, em que suas ideias permitem interpretar a obra infantojuvenil pensada como possibilidade de proporcionar a valorização do corpo da menina negra.

Oliveira (2008), com vasta experiência em educação voltada para educação das relações étnico-raciais, defende em sua dissertação de doutorado as estratégias e práticas do Candomblé Ketu como possibilidade de empoderamento da mulher negra, e que tais estratégias podem ser estendidas para a educação formal. Aborda a questão do corpo e seus significados, subjetividades e identidades, recortando para a questão da interseccionalidade de gênero e raça. A obra *Omo-Oba* (2009) apresenta um conjunto de representações positivas sobre a mulher e a menina negra, constantemente relacionadas à sua produção teórica.

Bento (2009) possui produção teórica bastante relevante por abordar os efeitos do racismo em negros e brancos, discutir questões relacionadas às identidades pautadas nas supostas “superioridade branca e na inferioridade negra” e tratar a forma como as relações sociais se constroem a partir dessas suposições e como a cultura negada para os descendentes de africanos influencia no processo de branqueamento e de desvalorização daquilo que pertence ao povo negro. A obra *Núbia rumo ao Egito* (2009), usada como referência para a análise da literatura infantojuvenil, é cidadania em preto e branco: discute as relações raciais, estabelecendo um nexos com as ideias pensadas para as crianças por meio da imagem positiva do corpo negro, a religião, a cultura africana e afro-brasileira e a questão de gênero.

A dinâmica das relações sociais, como já explicitada neste trabalho, é analisada com foco no racismo expresso na literatura infantojuvenil, e os estereótipos veiculados em imagens e textos de publicações pesquisadas serviram para a definição de categorias para análise, que são: a) corpo negro; b) cultura; c) identidade; e d) gênero, a partir das quais se busca evidenciar as representações positivas sobre a criança negra, em específico a do sexo feminino. As três obras usadas na análise possuem como características comuns o fato de terem sido produzidas em um momento político de luta por equidade de gênero e raça, e por proporcionarem às meninas negras condições de se perceberem como seres valorizados em suas diferenças fenotípicas, culturais e de gênero.

Nas obras literárias utilizadas na análise, procurou-se identificar os conceitos de corpo negro no interior das culturas e momentos históricos em que esses textos foram concebidos. As autoras e o autor expressam suas ideologias sobre ser negra sob a perspectiva valorizativa, na qual a cultura africana e a afro-brasileira interligam-se, evidenciando, no corpo da mulher negra, signos de beleza que constituem a representação de uma estética diferente da considerada padrão no Brasil. O corpo da mulher negra foi pensado interligado às suas diversas dimensões e fases, sendo

apresentadas como crianças, velhas,⁷ trabalhadoras, mães, deusas, mulheres com poderes mágicos de se transformarem em animais, espuma brilhante, rios e mares, detentoras do poder de definir seus próprios caminhos.

O corpo da menina negra, apresentado enquanto categoria nas obras analisadas, carrega marcas de uma negritude enraizada na África. A cultura é fator que constitui os corpos femininos interligados a um conjunto de elementos da cosmovisão africana,⁸ em que o corpo é parte integrante da natureza, configurando-se também como um corpo integral, que se liga ao todo. Ser bela, nesta perspectiva, é saber-se pertencente a uma outra dimensão do belo, na qual a pele negra e os cabelos remetem a um grupo com valores não condizentes com a estética aceita nesta sociedade. Nesse sentido, Gomes (2008) afirma: “o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal” (p. 25). A identidade da menina negra é o centro das três obras analisada.

Cabelo e pele são atributos positivos, apresentados como diferenças que revelam a diversidade de pessoas, a pluralidade de culturas que definem identidades de maneira mais ampla, com base em valores e vivências de povos diferentes. A categoria identidade só pode existir se pensada de modo imbricado com as outras categorias analisadas nas obras, como raça, gênero e cultura, uma vez que identidade pensada ao longo desta pesquisa é uma forma de as pessoas se conceberem, de se verem pertencentes a determinados grupos, sendo, portanto, ligada à cultura ou a culturas de um povo.

A categoria cultura, pensada como parte do conjunto em que as personagens estão imersas, e como parte que define e redefine um movimento dialógico de construção das concepções dos seres humanos sobre si mesmos e sobre os outros, é de grande relevância, pois posiciona as mulheres e meninas personagens em grupos étnicos que vivem de formas diferenciadas, nas quais ser mulher e negra remete a situações de empoderamento em relação aos homens. Os enredos mostram outros modos de ver a vida, a morte, as relações familiares, a alimentação, a filosofia religiosa, que são marcas de culturas que constituem os modos de ser dos grupos. O conceito de família apresentado nas obras vem questionando o conceito de “família estruturada” pela presença ou ausência do homem, considerado ser estruturante das instituições

⁷ O termo “velhas” é entendido aqui como mulheres que detêm o poder do conhecimento adquirido pela experiência de vida, conforme Silva (2008). Na lógica africana, a velhice é venerada: os que têm cabelos brancos possuem a sabedoria da experiência e estão mais próximos dos Deuses.

⁸ Cosmovisão africana está assinalada pelo processo coletivo que envolve a socialização, a pessoa, o tempo, a palavra, a força vital, o universo, a família, a sociedade, a produção, o poder, a ancestralidade, a espiritualidade, a comunidade, a escola, o cosmos, a terra, a água, o ar, o fogo, a vida e a morte.

familiares, estabelecendo, assim, profundas relações com as questões de poder impostas pelo patriarcado.⁹

A construção do conceito de gênero descrita por Louro (2011) conecta-se com o pensamento expresso neste trabalho por apontar o caráter social da constituição do ser mulher e do ser homem em uma sociedade repleta de signos e significados imbricados com as relações de poder que traspassam todas as dimensões da sociedade e de instituições como a família, a escola, o trabalho, a política, as políticas públicas e os demais espaços que terminam por constituírem a vida em sociedade.

Ser mulher, nesse contexto, pressupõe estar em condição diferenciada, e muitas vezes o lugar destinado à mulher é essencializado, designado a ela como natural à sua condição de mulher. Ainda hoje, apesar de toda a luta do movimento feminista, ser mulher ainda está intimamente relacionado à maternidade, a ter uma casa e família para cuidar, a ser profissional de áreas específicas – desempenhando atividades tipicamente femininas –, a ocupar menos os lugares de poder na política (PINHEIRO, 2007) ou, mesmo nos maiores escalões das empresas públicas ou privadas, fazer parte dos altos índices de violência doméstica.

Gênero poderá ser compreendido, nessa perspectiva, como um conceito que: “está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo constituinte desse movimento, ele está implicado linguisticamente e politicamente com suas lutas” (LOURO, 2011, p. 180).

O conceito de gênero vem, então, colocar em pauta as definições sociais para mulheres e para homens, baseadas no sexo, no biológico, naquilo que foi construído como feminino e masculino. Louro (2011) aborda a questão, trazendo reflexões sobre a mulher inscrita em lugares essencializados e as desigualdades sociais que a tornam marginalizada em decorrência dessa compreensão baseada no sexo:

Pretende-se desta forma recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2011, p. 26)

A autora propõe que o conceito de gênero seja pensado forma de relacional, plural, e que, nesse sentido, relaciona-se com grupos que podem ter identidades étnica,

⁹ Poder que coloca a mulher em situação de subalternidade pelos homens. “O patriarcado é um caso específico das relações de gênero” (SAFFIOTI, 1995, p. 76).

religiosa, de classe e de raça. Assim, o gênero pode ser uma das múltiplas identidades que homens e mulheres assumem. Esse ponto do pensamento de Louro (2011) é importante, pois faz emergir uma questão relevante dentro do feminismo: o lugar da mulher negra nesse espaço de luta.

Sueli Carneiro, em artigo apresentado no Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero, em Durban, África do Sul, em 2001, fez emergir questões que ainda fazem parte da realidade das mulheres negras brasileiras. Nesse artigo, a autora discorre sobre a vida da mulher negra que, mesmo com o passar do tempo – a distância da história colonial, durante a escravidão, para os dias de hoje –, ainda vive as relações de gênero, segundo a cor ou raça. Desde muito cedo, o trabalho nos vários ofícios fez com que a mulher negra fosse impedida de ir à luta, buscando emancipação. “Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação” (CARNEIRO, 2001, p. 50).

Esse pensamento leva a outras análises, como a participação política da mulher e da mulher negra nos espaços de poder, que até então são ocupados majoritariamente por indivíduos do sexo masculino. A atuação da mulher negra nesses setores é ainda menor que a participação da mulher branca. A questão que não é discutida nos grupos feministas brancos é a participação da mulher negra nessas construções, considerando as interseccionalidades que a tornam mais vulnerável à marginalização. Sobre a dupla categoria que leva à maior vulnerabilidade da mulher negra, Carneiro (2003) aponta a importância da equiparação entre negras e brancas dentro da própria identidade de gênero:

Em face dessa dupla subvalorização, é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o *status* dos gêneros. Ao fazê-lo institui como primeiro degrau de equalização social a igualdade intragênero, tendo como parâmetro os padrões de realização social alcançados pelos gêneros racialmente dominantes (CARNEIRO, 2003).

As lutas da mulher negra estão ligadas ao direito à educação, à saúde, a salário, à moradia e a respeito à dignidade da população negra em geral, o que difere dos interesses das mulheres brancas por estas estarem em uma condição social mais favorecida. A peculiaridade do racismo ao longo da História brasileira faz com que as reivindicações da mulher negra passem pela equiparação de direitos com a mulher branca para que ambas possam constituir um bloco coeso, que defende os mesmos interesses.

Segundo a pesquisa de Luana Simões Pinheiro (2007), o percentual de mulheres parlamentares, de 1987 a 2002, com nível superior é de 83% das 76 deputadas eleitas. Fica evidente que a instrução é instrumento de luta para a entrada no mundo da política. Outro dado importante sobre a via de acesso ao mundo do poder político é de que a maioria das parlamentares chegou ao posto de deputadas para a Câmara Federal por meio de cargos exercidos anteriormente como profissionais ou por meio da herança familiar na política. A participação nos movimentos sociais é outro caso que possibilitou e possibilita a chegada das poucas mulheres negras aos espaços de poder, o que não descarta totalmente a necessidade de escolarização como meio de acesso a esse poder. Trata-se apenas de uma pequena fresta por onde passam ou passariam as lideranças que surgiram a partir dos movimentos sociais de base.

Sendo assim, as mulheres negras ainda vivem o legado de cuidar das cozinhas, dos filhos e da casa das mulheres brancas que estão na luta por uma maior participação. A política pública advinda desse empoderamento será em nome das mulheres. A identidade de gênero não permite que mulheres negras sejam unicamente mulheres – o recorte racial se torna fundamental para o entendimento das múltiplas exclusões a que elas estão submetidas.

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossa sociedade não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece inferioridade social dos seguimentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. (CARNEIRO, 2001).

A presença da mulher negra no feminismo exige uma compreensão de toda a subjetividade de ser mulher e negra ao mesmo tempo. Entre tantas compreensões, destaca-se neste trabalho, pelo interesse da pesquisa e pela relevância, a questão do corpo negro e da estética negra impedidos de se constituir de forma integral.

Além das inúmeras dimensões sociais que se tornam frentes de luta para a mulher negra, a vivência do amor, da aceitação e da valorização do próprio corpo têm se tornado temas relevantes dentro das pesquisas, revelando particularidades construídas dentro das relações permeadas pelo racismo, o que é mais facilmente compreendido por outra mulher negra.

Em *Vivendo de amor*, Bell Hooks (2006) fala da falta do amor para as mulheres negras. Forjadas para a luta, para a sobrevivência desde a escravidão, situações hostis impediram nessas mulheres o ato de cultivar o “amor interior”. “[...] Numa sociedade racista e machista, a mulher negra não aprende a reconhecer que sua vida interior é importante” (p. 195). Essa colocação possibilita pensarmos as questões que envolvem a autoestima, a identidade de raça e gênero, as imposições sociais relativas à estética, entre outros aspectos que dizem respeito à mulher negra e que têm impacto sobre suas vidas e se relacionam com a forma como se veem e como são vistas pela sociedade, mas não estão na pauta de luta de todas as mulheres, Hooks (2006) continua interligando o amor com a questão da estética negra:

Onde está o amor, quando uma mulher negra se olha e diz: vejo uma pessoa feia, escura demais, gorda demais, medrosa demais – que não merece ser amada, porque nem eu gosto do que vejo. Ou talvez: vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar para ela porque não sei o que fazer com essa dor (HOOKS, 2006, p. 196).

Questões de gênero vêm permeando as quatro obras analisadas nesta pesquisa. Quando se faz uma análise da concepção de mulher negra através da história, como em *Caçadas de Pedrinho* (2009), ao longo da pesquisa, fica evidente que as representações das obras seguintes são mais bem compreendidas por apresentarem proposições para o conjunto de interseccionalidades de gênero e raça que contribuem para a marginalização da mulher negra. Nas obras que trazem representações positivas, questões como a submissão do feminino diante do masculino são colocadas em forma de conflito, em que as personagens, de maneira direta ou indireta, demonstram que prevalece a independência da mulher, ora pela negociação, ora pela astúcia e mesmo pela luta frontal pelo direito à diferença de gênero, sem a hierarquia do homem sobre a mulher. É percebido que, muitas vezes, como na vida real, as personagens femininas existem sem a presença do masculino na organização familiar.

Na análise geral das quatro obras, um fator comum é que elas foram analisadas mediante os pressupostos teóricos das autoras e do autor. As ideologias de Monteiro Lobato (2009) e de Nilma Lino Gomes (2009), Kiusam Regina de Oliveira (2009) e Maria Aparecida Silva Bento (2009) vem analisadas e percebidas a partir da própria produção teórica das autoras e do autor. No caso de Lobato, as análises são feitas com base em suas concepções de cultura e de seres humanos, percebidas em fontes que estudaram a história, como Diwan (2007), e que estão evidenciando o pensamento científico de determinada época no Brasil, os valores e concepções ideológicas de Lobato sobre

brancos e negros, que deram pistas para as inferências quanto às representações sobre as mulheres negras brasileiras.

Outras categorias foram consideradas como elementos importantes porque perpassam as quatro categorias selecionadas e analisadas. Uma delas é a religiosidade de matriz africana que está presente nas obras das três autoras, cujas referências são positivas para as meninas negras. A religião vem como um conjunto de valores que dá significado à existência das mulheres negras por meio da valorização do feminino, do poder das mulheres, talvez, por isso faça parte do sentido diferenciado dado às mulheres negras em contraposição ao sentido conferido pela cultura dominante.

Relevante também é a categoria memória, constantemente em evidência por ser uma importante fonte que contribui para construção identitária e a manutenção das tradições da História dos africanos no Brasil. Cada obra aborda de forma diferente, mas ao mesmo tempo imbricada, as memórias africanas, seja pelo modo de trançar os cabelos, o mito dos orixás ou a cultura africana organizada como um currículo para educação de crianças desse tempo atual.

O que se pode perceber é que as três obras giram em torno dos mesmos temas comuns: a questão das diferenças de fenótipo (o corpo negro existindo como diferente do corpo branco, mas não inferior) e as questões culturais do povo negro. A desconexão desses dois eixos é impossível por ser relevante considerar uma questão ligada à outra na medida em que a beleza da mulher negra também se interliga às questões culturais da África, herdadas de conceitos de beleza baseados na ligação com a natureza. Sob essa lógica, Lody (2004) analisa os cabelos como traço de identidade, e explica que:

Livre é a arte de tratar dos cabelos: trançados, unta de óleos e gorduras; com pigmentos que vão do barro ao azul índigo; adornados de búzios, penas, fibras, tecidos, ouro, marfim, âmbar, vidro [...] e tudo o mais que, incluído no penteado, manifesta expressão e desejo de experimentar e revelar o belo, que é antes de tudo identidade (LODY, 2004, p.13).

Este trabalho aborda a questão das representações sociais sobre a menina negra em obras que tiveram diferentes perspectivas, sendo que as três últimas obras analisadas partem de pressupostos positivos sobre a identidade e a cultura negra, apresentando enredos nos quais a menina negra é a protagonista que vive sua história envolta na cultura afro-brasileira e africana, evidenciando costumes, modos de ser e viver típicos da população afro-brasileira.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE RACIAL

1.1 Educação e desigualdade social: uma análise sobre a educação da população negra

Este capítulo evidencia as desigualdades sociais entre a população branca e negra no que diz respeito ao acesso, sucesso e permanência no ensino básico, além de colaborar para a compreensão da importância das políticas de inclusão e valorização dos afro-brasileiros. Os índices apresentados constituem pequena amostra da situação de exclusão e desvantagem das crianças negras em relação às crianças brancas. Torna-se também importante explicitar alguns elementos que constituem a vivência social de crianças brancas e negras na escola e os estereótipos negativos, partindo da ideologia eugenista, construídos ao longo da história da formação social brasileira, passando a incorporar nesses estereótipos o monólogo, a forma preconceituosa de relacionamento com essa parcela da população, e forjando representações que se transformam em motivos de negação do corpo pela criança negra, e pelos seus pares, precocemente na infância.

D'Angelo (2005) oferece uma possibilidade de reflexão sobre as vivências no interior das sociedades e reflete sobre a importância da construção de uma práxis-consciência, que conduza à autonomia e integração da pessoa:

Compreender as manifestações sociais e psicológicas da situação humana requer, mais do que nunca, nestes momentos de reajuste essencial dos paradigmas e de confrontos sociais, de enfoques holísticos multilaterais e transdisciplinares, da integração de diferentes vertentes do saber, que podem fornecer elementos-chave para entender a trama de relações e expressões explícitas, tácitas e inconscientes no campo do imaginário social, em sua articulação dialética e contraditória, com as elaborações sistematizadas da cultura e da ideologia (D'ANGELO, 2005, p. 93).

O conhecimento, partindo da realidade educacional do Brasil, sobre relações raciais justifica a constante referência ao art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394 de 1996, que trata do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e da importância de sua aplicação para romper com o modelo de relações sociais impregnado de racismo.

Como consequência de muitos embates ideológicos e políticos, os movimentos sociais, nesse caso, o movimento negro, têm conseguido a inclusão na legislação educacional de ações para romper com as desigualdades na trajetória educacional entre a população negra e branca. Porém, as políticas formuladas para promoção do seguimento negro não têm chegado efetivamente a influenciar a visão dos gestores educacionais sobre a importância de gerir a educação para as relações raciais no cotidiano das escolas.

Em pesquisa recente, realizada em escolas do Distrito Federal, buscando evidências sobre a existência de racismo, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) trouxeram dados importantes para a localização do racismo por regional de ensino e, ao mesmo tempo, mais uma vez afirmar a importância das políticas públicas para valorização da população negra no espaço escolar.

Tabela 1 – Alunos, por DRE, segundo discriminação por raça/cor que sabem que aconteceu nas escolas, 2008 (Em %)

DRE	Já viu discriminação por raça cor na escola
Brazlândia	70,2
Paranoá	60,3
Samambaia	59,2
Sobradinho	58,7
Santa Maria	57,7
Gama	57,0
Recanto das Emas	55,7
Ceilândia	54,3
Plano Piloto/Cruzeiro	53,8
Núcleo Bandeirante	53,5
Guará	51,8
Planaltina	50,3
Taguatinga	49,6
São Sebastião	48,0
Total	55,7

Fonte: Abramovay; Cunha; Calaf (2008).

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Que tipo de preconceito e discriminação você já viu acontecer na sua escola?*

Políticas públicas concebidas como ação de governo que visem atender à necessidade da coletividade e à concretização de direitos estabelecidos deixam nítida a distância entre o Estado admitir que existam grupos marginalizados, pensar políticas e executá-las de modo a garantir mudanças e inclusão social. Os dados que ilustram a realidade atual das relações sociais na escola justificam a implementação de políticas para preparar docentes para o enfrentamento do racismo.

Segundo a avaliação das políticas públicas e desigualdade racial realizada por Jaccoud (2008), na qual é analisada a previsão de formação de professores para atender ao disposto na Lei nº 10.639/03, a meta da política previu a formação de 50 mil professores: 25 mil se inscreveram e apenas 6.800 foram capacitados.

A importância da formação inicial e em serviço é apontada por Gomes (2003) como uma necessidade para superação das mazelas provocadas pelo racismo. A questão da formação inicial e em serviço vem como possibilidade de mudança nas relações em que a criança ou jovem negra(o) tenham modelos de estética negra valorizados, que a escola tenha uma escuta mais apurada para perceber as tensões e conflitos presentes nos jogos de poder e consiga transformar tudo isso em reflexão, por meio de um currículo que privilegie as diferentes culturas, a humanização, e não somente a execução de conteúdos curriculares visando à escolarização.

A existência de legislação não é garantia de rompimentos e superação de desigualdade. Para que uma lei transponha o direito legal e se torne, de fato, uma política que alcance e restabeleça os direitos dos reivindicantes, é necessário que o estado reveja a existência de outras políticas, que, em rede, possam contribuir para a superação da necessidade de determinado grupo ou mesmo nação. Segundo o parecer CNE/CP 3/2004 que trata da implementação da Lei nº 10.639/03:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas materiais e afetivas favoráveis para o ensino-aprendizagem [...] Depende ainda de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2005a, p. 13).

O movimento negro tem reivindicado direitos sociais de participação e reconhecimento do povo negro nas diversas instâncias da sociedade, principalmente na escola formal, por entender que esta constitui espaço, por excelência, de possibilidade de

superação das desigualdades e por conter em sua microsociedade elementos que constroem e reconstróem modos de vida e de relações sociais experienciadas no cotidiano fora da escola, nos lares, nas ruas, no trabalho, nas igrejas, nas delegacias, enfim nos espaços sociais.

Nascimento (2010) define a escola como “lugar de encontros entre diversas crenças, diversas práticas, diversas maneiras de desejar e desenvolver expectativas sobre o mundo e sobre quem somos” (p. 168). Essa escrita nos dá a dimensão exata da importância da escola na construção do ser humano centrado em valores voltados para o respeito à plenitude da outra e do outro, como forma de fazer emergir uma sociedade em que cada um possa ser aquilo que de fato é em sua dimensão sexual, em sua identidade de gênero e de raça, sem negação, sem hierarquizações, sem descontinuidade no desenvolvimento global de cada um.

Tais reflexões ainda não fazem parte das questões centrais das discussões no cotidiano das práticas pedagógicas das escolas sobre os princípios para uma educação de fato democrática e, portanto, inclusiva. As ideias sobre a construção desse modelo de educação encontram-se no nível das políticas idealizadas e pertencentes a uma legislação que caminha lentamente para a efetivação nas escolas brasileiras. Pelas estatísticas apresentadas em *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* (2009) muitas décadas ainda passarão até que se possa viver em uma sociedade igualitária.

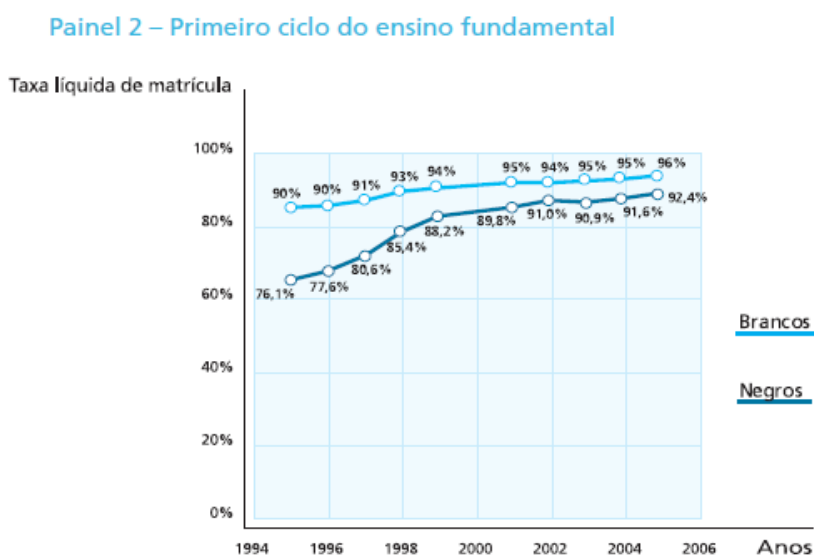
A desigualdade entre a população negra e branca e a forma como esta afeta o estabelecimento de um lastro de desenvolvimento social para as famílias afrodescendentes do Brasil têm, ao mesmo tempo, início e continuidade na escola, tornando-se um problema intergeracional.

Conforme o gráfico 1, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), ao analisar os dados da Pesquisa por Amostra em Domicílio (PNAD – 1994 a 2005) sobre as desigualdades raciais na educação, fica evidente que, mesmo depois da universalização do ingresso no ensino básico, a população negra ainda apresenta a desvantagem de ter um percentual de suas crianças fora da escola.

Ao serem observadas as taxas de ingresso de crianças brancas e negras na educação infantil, ensino fundamental e médio, ficam nítidas as desigualdades desde o acesso assim como as taxas de frequência mostradas anteriormente. Nesse contexto, o contingente de concluintes do ensino médio negros apresenta percentual inferior ao contingente branco. Essas análises evidenciam a desigualdade social a qual a população negra está submetida. Ademais, percebe-se a educação como principal possibilidade de ruptura com as condições sócio-historicamente construídas, mas que negras e negros

não chegam às universidades nem ocupam, em condições de igualdade com a população branca, os cargos que exigem maior tempo de escolarização e melhor qualificação profissional.

Gráfico 1 – Taxas líquidas de matrícula na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005

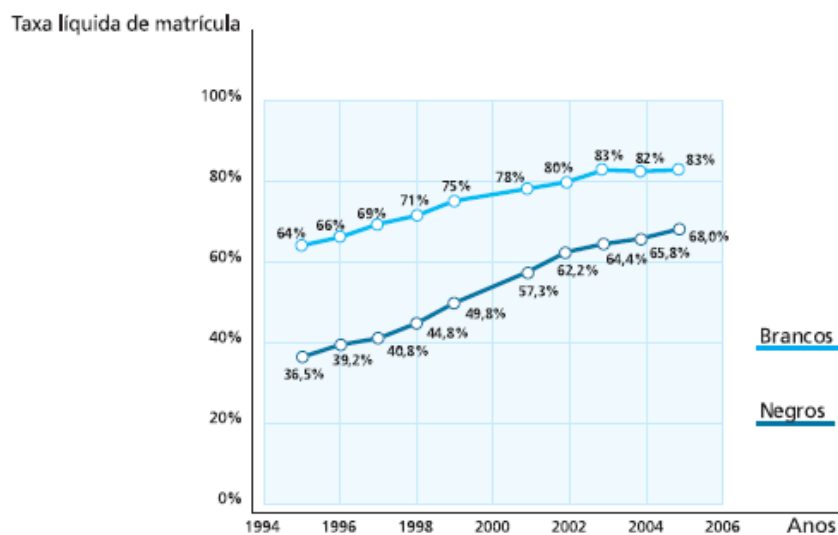


Fonte: Pnad 1995-2005.

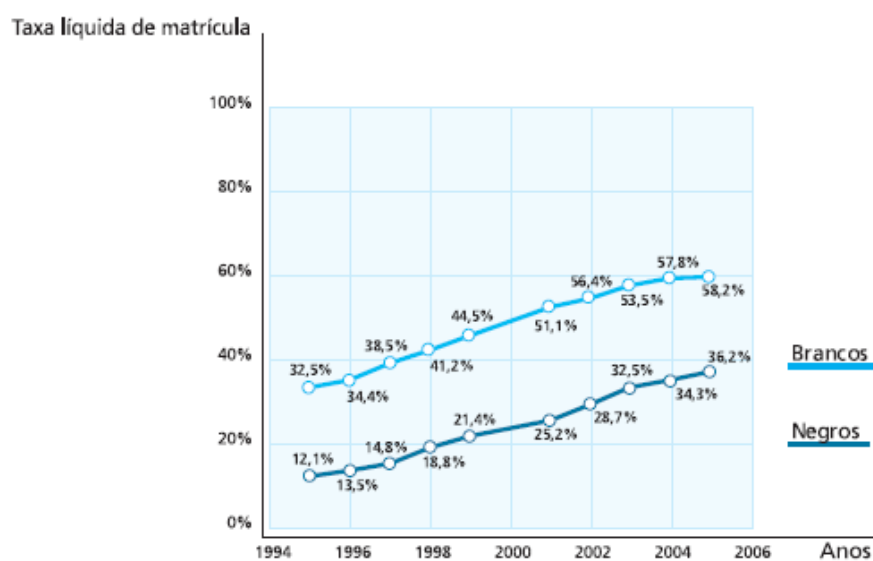
Nota: A população negra é composta de pretos e pardos.

Gráfico 2 – Taxas líquidas de matrícula no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005

Painel 1 – Segundo ciclo do ensino fundamental



Painel 2 – Ensino médio



Fonte: Pnad 1995-2005.

Nota: A população negra é composta de pretos e pardos.

Theodoro (2008), ao se referir ao combate à desigualdade e à discriminação no ensino fundamental e médio, afirma que, dentro da educação, são muitas as frentes a serem encaradas e revisadas sob a ótica da equidade de direitos:

O enfrentamento da desigualdade e da discriminação no ensino deve agir em diferentes frentes, entre as quais na educação básica [...]. Além disso, é preciso combater a discriminação e os alicerces do preconceito por meio de políticas valorizativas. Nesse sentido, professores, materiais didáticos, ambiente escolar devem propagar valores de equidade e não perpetuar atitudes, ideias e valores favoráveis à discriminação (THEODORO, 2008, p. 125).

Diante dos índices apresentados, ficam nítidas as impossibilidades de inclusão das crianças e jovens, negras e negros, destacando-se ainda a ineficiência das ações para tornarem concretas as políticas de valorização nos currículos das escolas. Nesse sentido, podemos citar o art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que ainda hoje é desconhecida de muitos professores.

O mito da democracia racial¹⁰ serviu como entrave ao desenvolvimento econômico, cultural da população negra ao propalar na sociedade brasileira a harmonia vivida pelas três raças: negra, branca e indígena. Dois dos intelectuais que marcaram época, Gilberto Freyre e Nina Rodrigues, trataram de retratar em suas obras a assimilação cultural e social dos colonizados escravizados. Essa imagem de nação heterogênea, vivendo em harmonia e construindo a imagem do mestiço como produto nacional, isento de qualquer racismo, tornou-se argumento comparado aos conflitos étnicos nos Estados Unidos da América, onde o racismo era institucionalizado mediante leis.

No Brasil, embora haja o mito de democracia racial, o racismo,¹¹ intitulado de “racismo à brasileira”, segue a mesma linha do branco europeu. Souza (1983), em sua obra *Tornar-se negro*, analisa a construção identitária de pessoas negras em ascensão, e discorre sobre a importância desse mito para a manutenção do poder pela dissolução das contradições e dos conflitos, criando a representação da ordem:

¹⁰ Mito da democracia racial é a corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre negros e brancos (GOMES, 2005, p. 57)

¹¹ Racismo é a imputação de características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social (NOGUEIRA, 2002, p. 56).

O mito é uma fala, um discurso – verbal ou visual – uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em “natureza”. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode estender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas (SOUZA, 1983, p. 25)

A diferença de proficiência escolar entre brancos e negros proporciona importante reflexão ao analisar-se a categoria raça como uma variável possível de influenciar o exame dos resultados da pesquisa sobre proficiência entre estudantes negras e negros, brancas e brancos nas avaliações do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb/2003), que desde 1995 passou a incluir cor/raça como quesito no processo avaliativo do desempenho em língua portuguesa e matemática.

Castro e Abramovay (2006), em pesquisa de campo realizada em Belém, Distrito Federal, Porto Alegre, Salvador e São Paulo, buscaram captar as subjetividades expressas nas relações sociais cotidianas de alunas e alunos, professores e pais, tendo como tema as relações raciais e, diante da evidente desigualdade de proficiência entre negros e brancos, pretenderam responder a importante pergunta: “o que ocorre aos alunos brancos e negros ao longo de sua passagem pelo sistema educacional que contribui para o aumento da diferença de desempenho entre esses grupos raciais?” (p. 107).

As organizadoras da pesquisa chegam a questões relacionadas ao desempenho escolar e tomam como base para a análise os dados do Saeb,¹² os quais evidenciam que crianças e jovens negros, em todos os níveis, apresentam índices de proficiência menores que as crianças e jovens brancos. O fator causal mais associado a essa desigualdade é o socioeconômico. Professores, de modo geral, atribuem essa desigualdade à situação de pobreza a qual as negras e negros estão submetidos, não avançando sobre outras possibilidades de fatores.

A tabela a seguir mostra a proficiência média dos alunos nas séries finais de cada ciclo no Brasil; apresenta também a tendência de dados por região, sendo que todos os dados demonstram a situação de desvantagem para a população negra (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 107).

¹² Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

Tabela 2 – Proficiência Média dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em português e matemática, segundo a raça – Brasil, 2003

Série	Português			Matemática		
	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência Média entre Brancos e Negros	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência Média entre Brancos e Negros
	Brancos	Negros		Brancos	Negros	
4ª	176,01	165,30	10,70	184,82	172,41	12,40
8ª	241,28	224,46	16,82	255,71	236,20	19,51
3ª	275,27	258,20	17,07	290,29	267,89	22,41

Fonte: Inep/Saeb (2003).

Nota: A população negra é composta de pretos e pardos.

Para esta pesquisa, interessa, em especial, as conclusões e questões levantadas sobre a variável raça para o sucesso e permanência dos alunos das séries iniciais, até o quarto ano, por serem os anos em que a escola é espaço importante de socialização.

A grande contribuição para este trabalho está nas evidências que interligam o baixo rendimento dos alunos negros nas cinco regiões do País aos seus processos de instituição como sujeitos no espaço escolar, mediados por situações de racismo.

Castro e Abramovay (2006) procuraram saber se o fator socioeconômico é o único determinante para explicar a diferença de proficiência entre negros e brancos. Procuraram analisar os dados dos grupos de alunos, negros e brancos, da 4ª série do ensino fundamental, por meio do controle da condição socioeconômica das famílias dos alunos. Trabalharam com alunos da 4ª série por entenderem que estes ainda não passaram pelo filtro do sistema que expulsa uma quantidade relevante de crianças e jovens, como ocorre na 8ª série e no 3º ano do ensino médio.

Outro critério importante considerado foi a condição de alunos negros e brancos que apresentaram pontuação considerada crítica pelo Saeb na disciplina de matemática. Os dados apresentados mostram que, ainda que pertençam a uma mesma classe¹³

¹³ As autoras explicam o uso da expressão “classe” econômica com reserva, pois não se acesa o debate sociológico, em particular o marxista, sobre o uso do termo, mas se recorre a uma classificação por variável

social, há a predominância da vantagem para o seguimento branco no que se refere à proficiência, sendo que, nas camadas mais abastadas (classe A), os negros apresentam desempenho mais crítico em relação aos brancos, ao contrário da classe E (Critério de Classificação Econômica Brasil), cuja diferença entre o desempenho de negros e brancos é menor, conforme tabela 3.

Tabela 3 – Diferença de proficiência entre a população negra e branca

Classe econômica	Posição de alunos considerada “muito crítica” ou “crítica”	Posição de alunos considerada “muito crítica” ou “crítica”	Diferença de proporção de alunos brancos e negros com pontuação considerada “muito crítica” “ou crítica”
	Brancos	Negros	
A	10,30	23,40	-13,10
B	25,80	31,40	-5,60
C	44,10	48,90	-4,80
D	61,80	64,00	-2,20
E	78,70	80,60	-1,90

Fonte: Inep/Saeb (2003).

Nota: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

A conclusão após o isolamento do dado socioeconômico é que outros aspectos devem ser levados em consideração diante da proposta de elucidar as causas da diferença de proficiência entre a população negra e branca. Conforme Castro e Abramovay (2006):

Os dados acima sugerem, então, que nem toda a diferença de proficiência entre alunos brancos e negros pode ser atribuída à condição socioeconômica das famílias dos estudantes, pois mesmo em situações de igualdade socioeconômica, os alunos negros atingiram uma proficiência média inferior àquelas obtidas pelos alunos brancos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 123).

A inclusão do quesito cor e raça às informações coletadas pelo Saeb proporcionou condições de descoberta de outros fatores também responsáveis pelo baixo rendimento dos alunos negros, tirando o foco somente das questões socioeconômicas e abrindo um leque para os estudos das trajetórias dos sujeitos brancos e negros no sistema educacional dentro da dinâmica social, trazendo também questões relacionadas

como mensurada pelo Saeb, que se aproxima de padrões de consumo, renda familiar e escolaridade dos pais, ou seja, recorrendo ao chamado “critério Brasil”.

ao racismo contra negras e negros, permeando variáveis determinantes para as análises dos sucessos e fracassos no processo educacional das crianças e jovens.

É provável que múltiplas variáveis estejam ligadas ao imaginário social estabelecido em construções racistas, e que as dimensões desse pensamento na sociedade como um todo e, sobretudo, na criança negra exigem um estudo minucioso, em que ouvir os sujeitos parece ser a forma mais eficaz de compreendê-los e associar o maior número possível de dados para explicar as desigualdades raciais em termos de educação. Castro e Abramovay (2006) apontam a importância de outras pesquisas:

[...] qualquer interpretação possível ao efeito da raça sobre a proficiência escolar passa necessariamente pelo conhecimento do cotidiano das escolas brasileiras, identificando quais são as situações e contextos peculiares às crianças e aos jovens negros que podem ser responsáveis pelo impacto diferenciado do pertencimento racial na proficiência escolar. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 134).

Na atualidade, a quantidade de pesquisas, como já mencionado, promove importantes reflexões sobre a situação da criança negra no ambiente escolar e como ela constrói sua identidade nesse ambiente nocivo a uma socialização saudável. Tais pesquisas fornecem indicativos da relação entre identidade, sucesso e permanência na trajetória escolar, e evidenciam que a baixa autoestima de crianças negras é um fator importante a ser pesquisado mais aprofundadamente como mais um fator que contribui para agravar a vulnerabilidade socioeducacional de negras e negros.

Nas pesquisas quantitativas, os números mostram que, mesmo quando há políticas universais de inclusão educacional, as oportunidades de acesso, sucesso e permanência ainda são desiguais para a população negra, em constante desvantagem. Na pesquisa de Castro e Abramovay (2006), o foco deixa de ser a questão econômica, que pode ser modificada por meio das políticas públicas, e passa a ser as questões subjetivas, imbricadas no dia a dia das escolas e no modo como a negra e o negro são concebidos no ambiente escolar, e como essas concepções retornam, colocando a criança e o jovem, negras e negros, em situação de vulnerabilidade, de risco de abandonar o processo educacional, ou mesmo de seguir agregando mágoas, dores e preconceitos à constituição das imagens que possuirão de si mesmos e da sua aceitação no mundo, processo esse que, conforme a pesquisa que contribui para este trabalho, é fundamental para o sucesso escolar.

O assunto é complexo e multidimensional, exigindo um olhar para além do enquadramento da problemática nas questões relacionadas ao aspecto socioeconômico.

O caminho passa pelas contribuições da psicologia social no sentido de evidenciar os efeitos, as representações sociais que conservam o racismo na sociedade e os efeitos na constituição da subjetividade¹⁴ da criança negra, e como essa vivência negada e desvalorizada contribui para a evasão e o fracasso escolar.

1.2 Quem sai aos seus, não degenera: identidade nacional e representações sociais sobre a população negra brasileira

A pretensão para este tópico é explicitar, com base em recortes na história da população negra, como até os dias de hoje temos o eco do imaginário social sobre a negra e o negro relacionados a adjetivos desqualificantes, como sujo, marginal, feio, intelectualmente inferior, entre outros tantos adjetivos identificadores que estão na sala de aula e aparecem em forma de apelidos, piadas, xingamentos, hostilidade e falta de afeto contra a criança negra, bem como o impacto negativo dessa produção de sentido em suas identidades individual e coletiva.

Rey (2003) ilumina o entendimento da construção subjetiva individual dos sujeitos, apesar de proativos, como relacionada ao social histórico. Ao introduzir a categoria de subjetividade social, o autor teve a intenção de romper com a ideia arraigada de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo, produzido de forma simultânea ao nível social e individual e de sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais. Dessa forma, adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social quanto individual.

A era moderna teve como aliados em seu projeto de sociedade, entre outros, os filósofos e cientistas, influenciados pelo paradigma moderno de ciência, que os legitimou capazes de definir a legislação do Estado por meio do conhecimento produzido e apoiado na autoridade da razão para garantir a ordem e a felicidade humana. Bauman (1999) colabora com essa ideia ao pôr em pauta a concepção moderna de que todo conhecimento deveria ser derivado da ciência, não havendo lugar para conhecimento de senso comum ou qualquer outro que tivesse caráter ambivalente, não comprovado. Esse *status* da ciência detentora da verdade absoluta serviu para sustentar ideologias que, supostamente, eram para a perpetuação de uma humanidade mais capacitada a continuar a espécie humana:

¹⁴ Subjetividade é um “sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (REY, 2003, p. 202).

[...] foram produtos legítimos do espírito moderno, aquela ânsia de auxiliar e apressar o progresso da humanidade rumo à perfeição que foi por toda parte a mais eminente marca da era moderna – daquela “visão otimista de que o progresso científico e industrial removiam em princípio todas as restrições sobre a possível aplicação do planejamento, da educação e da reforma da vida cotidiana”, daquela crença de que os problemas sociais podem ser finalmente resolvidos (BAUMAN, 1999, p. 38).

Sant’Ana (2008) nos traz um fragmento de um tratado sobre as diferenças raciais de Arthur de Gobineau (1835), intitulado *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas: raça branca, amarela e negra*. Nesse tratado, percebe-se que já havia pretensão científica de hierarquizar brancos sobre brancos considerados inferiores e estabelecer um modelo humano próprio para deter o poder e civilizar.

[...] Esta, segundo Gobineau, tinha três subgrupos: os arianos, que são os verdadeiros brancos e criadores da civilização; os albinos de origem mongólica; e os mediterrâneos, de origem africana. Sustentava-se que se o poder ficasse nas mãos dos albinos e mediterrâneos, a humanidade voltaria à barbárie. Gobineau desejava provar com seu ensaio que a Europa era ariana descendente de nórdicos. Ele via diferenças qualitativas entre brancos, que justificavam o domínio da nobreza ariana sobre os demais brancos, que ele julgava pertencer a setores inferiores (SANT’ANA, 2008, p. 43).

Esses pressupostos também estiveram presentes quando, por ocasião da Proclamação da República no Brasil, tornou-se imperativa a criação de um projeto nacional que incluía constituir uma identidade nacional composta por indivíduos capazes de levar adiante os ideais liberais e de modernização do País. Nessa construção, o negro e o índio apareciam revestidos de estereótipos¹⁵ negativos, construídos com base nos estudos sobre a racialização e hierarquização da humanidade no século XIX na Europa. Tais concepções, segundo Diwan (2007), ganharam maior relevância nas mudanças da vida social devido à Revolução Industrial, que previa a manutenção da mão de obra e, portanto, deveria ordenar o caos social com a reurbanização, disciplina e políticas de higiene pública.

Com *status* de ciência, Charles Darwin mostrou em sua tese sobre a origem das espécies, inicialmente voltada para as plantas, que só sobreviveriam os mais fortes, os mais bem-dotados e equipados para dar continuidade à natureza, ou seja, os

¹⁵ Estereótipo é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos (SANT’ANA, 2008, p. 61).

pertencentes a raças superiores. Essa lógica é disseminada no meio científico e atribuída aos seres humanos em sociedade. Nasceu então o Darwinismo Social, que, em síntese, via com pessimismo a miscigenação, sendo todo cruzamento um risco à existência de tipos puros não degenerados racial e socialmente.

Os pressupostos teóricos de Darwin tiveram destaque por serem base para desenvolvimento de uma ciência com o objetivo de aprimorar a espécie humana baseando-se na seleção de tipos para a produção consciente de humanos perfeitos. Deveria haver um aprimoramento das espécies, livrando-se de características indesejáveis de determinados grupos sociais. Estava criada a eugenia,¹⁶ amplamente divulgada com força de verdade científica sobre a hereditariedade, fazendo surgir políticas de seleção social.

Os princípios da nova ciência se espalharam por vários países, como Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, que tiveram o “mais organizado plano de eugeniização da história”, conforme Diwan (2007). A violência decorrente dessa ideologia levou aproximadamente 50 mil pessoas, 29.885 mulheres e 20.308 homens, a serem esterilizadas entre 1907 e 1949, e outras impedidas de entrar nos Estados Unidos, tendo como fundo financiador do projeto social o dinheiro do petróleo e a Fundação Rockefeller. O aparato institucional chegou a servir de modelo para a Alemanha Nazista, que chocou o mundo ao intensificar radicalmente a implementação da eugenia como política de estado, visando a uma nação de raça pura.

Bauman (1999) chama essa política eugenista de “engenharia social” guiada pelo papel “incontestável” da ciência “por um sentimento de dever face a visão da boa sociedade, uma sociedade sadia e ordeira” (p. 37) que deliberadamente eliminasse as “ervas daninhas”, metáfora utilizada pelos cientistas biólogos e entendida como “pessoas portadoras de doenças congênitas, os mentalmente inferiores, os fisicamente deformados”. Essa lógica da ordem moderna de sociedade logo foi estendida para outros grupos como judeus, negros e outros mais que pudessem impedir a homogeneidade de determinados povos e culturas.

O Brasil, considerado pelos europeus como um lugar próprio para a mestiçagem, devido ao clima tropical, e, portanto, um país de sociedade degenerada, teve um comprometimento sério com as ideologias eugenistas no controle do desenvolvimento social, uma vez que datava o ano de 1917 e o país ainda estava elaborando a identidade nacional com a qual pretendia ser visto como nação que também poderia se lançar no

¹⁶ Eugenia é a classificação e seleção de pessoas com base no suposto valor genético (BAUMAN, 1995, p. 39).

projeto de industrialização e modernização, pautado nos princípios liberais. Conforme Bento (2005) “era necessário inventar um outro Brasil, um país branco” (p.29).

Sobre a questão da degeneração social causada pela miscigenação, Santos (2005) colabora ao evidenciar que as questões relacionadas à mistura com raças inferiores, negros e índios no Brasil foram consideradas as causas da origem de um povo preguiçoso, ocioso e intelectualmente fraco.

O brasileiro não tinha podido promover o desenvolvimento harmônico do país porque o calor e a mistura com “raças inferiores” tinham-no tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente. Infelizmente nada podia ser feito contra o clima. Em contrapartida, o problema racial ainda podia ser resolvido. (COSTA, 1980 apud SANTOS, 2005, p. 31)

Nesse ponto da história da constituição social brasileira, existia aquela massa de homens e mulheres ex-cativos, que, pela ausência de políticas de inclusão, compunham um grupo relevante de pessoas sem moradia adequada, sem emprego, sem escolarização formal e que atravancavam o ideal de sociedade perfeita, de romper com a imagem de país atrasado e de gente doente, pretendido pelos dirigentes e intelectuais da época. “A experiência de 1904 deu aos sanitaristas o argumento do estado de ‘selvageria’ em que se encontrava o povo da capital da República” (DIWAN, 2007, p. 92).

Entre os intelectuais de grande relevância, destacou-se Monteiro Lobato, que, segundo a literatura atual, deixou nítidas evidências de que fez parte do grupo eugenista da época junto com “Roquete-Pinto, Oliveira Vianna, Fernando Azevedo e Vieira de Carvalho” (DIWAN, 2007, p. 93). A autora observa que “fica a impressão de que Renato Khel foi deixado sozinho, como se ele fosse o único responsável pela eugenia no Brasil” (p. 93).

Sobre Monteiro Lobato, por sua influência como escritor de literatura infantil, no capítulo que trata do surgimento da literatura infantil brasileira será feita uma breve análise sobre o pensamento expresso em suas obras e de como ele retratou a negra e o negro em um período eugenista cujas concepções se conectam com o seu momento histórico.

Para ordenar o caos da sociedade brasileira, controlar as doenças e a mestiçagem, a instituição médica passou a ter a função de proteger a sociedade pelo cultivo de hábitos de higiene diferentes dos coloniais. Conforme Santos (2005), a questão maior consistia em:

Somos uma nação? Nas primeiras décadas do século XX indagações semelhantes demonstravam uma característica bastante relevante do pensamento social da época. Momento fundamental, pois trazia à tona a questão nacional. No entanto, o horizonte intelectual daquela conjuntura possuía fronteiras fortemente delimitadas [...] seria possível construir uma nação a partir deste “caldeirão de raças”? (SANTOS, 2005, p. 21).

A resposta a essa questão, para o médico brasileiro sanitário e eugenista Renato Ferraz Khel, nascido em 1889, era intervir nas várias dimensões sociais, abraçando o discurso científico, baseado nos postulados de Galton, tidos como verdades absolutas, a partir das quais se ordenaria a sociedade. A desordem deve ser entendida aqui como a existência de elementos estranhos, capazes de corromper uma sociedade, por isso deveriam ser separados. Na Alemanha, R. W. Darré, citado por Bauman (1999), escreveu “Aquele que deixa as plantas no jardim abandonadas logo verá com surpresa que o jardim está tomado de ervas daninhas e mesmo a característica básica das plantas mudou” (p. 36). Essa metáfora era usada para a biologia, mas se pretendia aplicá-la à sociedade.

As teses que se fundavam no pressuposto de que só uma raça pura poderia elevar a recente sociedade brasileira ao *status* de sociedade civilizada levaram um grupo de intelectuais formado por psicólogos, psiquiatras e educadores, entre outros que se identificavam com as ideias do eugenismo, a fundar a Sociedade Eugênica de São Paulo (SESP) ligada à Central Brasileira de Eugenia (CCBE), inspirada na Comissão da Sociedade Alemã de Higiene Racial (DIWAN, 2007).

Na prática, o eugenismo no Brasil seguiu a ideologia de seu maior difusor, o médico Renato Khel, que, conforme Bauman (1999), em um de seus escritos, deixou clara a intenção do eugenismo em promover deliberadamente uma separação racial dos povos brasileiros em busca do ideal de civilidade e beleza europeus por meio da higienização e disciplina das populações urbanas.

O pensamento do Médico Renato Khel oferece evidências sobre seu modo de pensar a constituição de uma nação:

Eugenia é a ciência da boa geração. Ela não visa, como parecerá a muitos, unicamente proteger a humanidade do cogumelar de gentes feias. Seus objetivos não se restringem à calipedia, isto é, ter filhos bonitos. A beleza é um ideal eugênico. Mas a ciência de Galton não tem horizontes limitados; ao contrário, seus intuítos além de complexos são de uma maior elevação... (KHEL apud LUCA, 1999, p. 224)

Se a preocupação com a identidade nacional incluía ideais de beleza eurocêntricos, africanos e indígenas certamente estavam excluídos por serem considerados raças inferiores em cultura e beleza, já que os conceitos de belo estariam ligados ao padrão da Grécia Antiga. Conforme Diwan (2007) “olhando para o passado como um reflexo no espelho, o eugenismo de Renato Khel via a sociedade através da beleza plástica, da retidão moral e da divisão social de maneira idêntica àquela dos gregos antigos. Proclamava em *A cura da fealdade*.” (p. 126).

Os estereótipos¹⁷ negativos, que ainda hoje permeiam o imaginário social sobre a população negra, tiveram seu reforço nesse período, já que o ideal de branqueamento implicava atribuir adjetivos de valorização ao seguimento branco e de desvalorização ao seguimento negro, com a finalidade de justificar a política eugenista e a política de imigração aberta para os europeus.

A eugenia considerada positiva, por estar relacionada à higiene dos corpos com vistas ao controle dos surtos de doenças, também teve o seu lado excludente ao relacionar o corpo negro a uma série de adjetivos pejorativos que marcam o pensamento social sobre os negros até os dias atuais. Conforme Matos (2007):

Todos estes processos acumulam marcas fundamentais de discriminação para com o corpo negro, ao longo da história da sociedade brasileira, que internalizou certos preconceitos a partir da lógica eurocêntrica, em favor da dominação da elite branca, que passava a achar natural que o negro fosse considerado cultural e intelectualmente inferior; esteticamente feio e socialmente sujo e incivilizado. (MATOS, 2007, p. 46)

Como reflexo de tais ideologias, havia crédito na superioridade branca, e a elite tinha o branqueamento da população como ideal a ser perseguido. A organização da sociedade pós-abolição não teve elaboradas políticas de inclusão da população negra no novo contexto que se anunciava. Ao contrário, incentivou-se a imigração com leis que favoreciam a vinda e a permanência de europeus no Brasil. Um exemplo é a Lei Paulista nº 28, de 1884 que determinava:

Art.1º O governo auxiliará os imigrantes Cia Europa e ilhas dos Açores e Canárias, que se estabelecerem na província de S. Paulo com as seguintes quantias, como indenização de passagem: 70\$500 para os maiores de 12 annos; 35\$000 para os de 7 à 12; 17\$500 para os de 3 à 7 annos de idade.

¹⁷ Segundo Bento (2004): estereótipo pode ser negativo ou positivo. Quando se relaciona ao preconceito racial contra determinado grupo, o estereótipo “funciona como um carimbo, a partir do que a pessoa é vista sempre através de uma marca” (p. 38).

Parágrafo único. Este auxílio será concedido directamente ao immigrante o só terão direito a elle os casados ou com filhos, que so applicarem à lavoura, nas colônias particulares, ou nos núcleos coloniaes quo forem creados na província pelo governo geral ou provincial, por associações ou particulares.

O Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945, deixou manifesta a intenção dos decretos anteriores em seu art. 2º: “atender-se-á, na admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional.”

Percebe-se uma obediência aos critérios de branquidade para normatizar a vida da sociedade, baseada no trabalho e na educação, uma vez que as negras e negros só tiveram o direito à educação reconhecido em 1878, segundo o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro do mesmo ano.

Infere-se das leituras que as ideologias¹⁸ que levaram a população negra a ser alijada do processo de realização e usufruto dos ideais do liberalismo e do progresso tiveram como justificativas as “desigualdades naturais” da raça negra considerada incapaz de gerir seu próprio destino. Segundo Souza (1983), ideologia é “sistema de representações, fortemente carregadas de afeto que se manifestam na subjetividade como vivências, ideias ou imagens, e no comportamento objetivo, como atitudes, condutas e discursos (p. 74)

Para Paixão et al. (2011), a ideologia racista serve para justificar toda forma de exclusão das pessoas e grupos considerados “diferentes: [...] a ideologia racista adentra os olhos e a mente de toda a sociedade para a aceitação acrítica da coincidência verificada entre as hierarquias de classe e as hierarquias étnicas e raciais.” (p. 21).

Sobre a construção imagética imposta à população negra a partir das doutrinas racistas, Sant’Ana (2008) avalia que:

Tem-se a impressão de que o negro e o índio foram vítimas de uma conspiração bem planejada durante todos esses séculos, em que foram elaboradas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, bem como tentativas de comprovação de teorias de uma falsa base científica, que não resistiram ao tempo. Mas as marcas do racismo e suas maléficas consequências permaneceram, já que estes preconceitos sobreviveram às gerações. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no

¹⁸ Para Chauí (2004), ideologia é um conjunto lógico sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas e regras de conduta que prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar [...] (CHAUÍ, 2004, p.113).

dia a dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando no ponto no qual nos encontramos hoje (SANT'ANA, 2008, p. 45).

Essas imagens sobre a população negra não desapareceram no decorrer da História, porém a evidente e irrefreável miscigenação fez do mulato o elemento redentor da nação, servindo para justificar um Brasil sem racismo, pois aqui não existiam raças, mas brasileiros. A perspectiva inicial, que deveria ser o desaparecimento do negro na sociedade, não se concretizou.

As bases para o delineamento da identidade nacional estavam calcadas no modelo civilizatório europeu e no fenótipo branco. Surge então a figura do mestiço como ser sem pertencimento racial, representante da brasilidade e aproximado da figura do colonizador branco. Colabora com esta ideia o texto de Jaccoud (2008):

Nesse novo contexto, entretanto, a valorização da miscigenação e do mulato continuaram propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto social e pessoal. Sua crítica só ganhou repercussão nas últimas décadas do século XX, quando a denúncia de discriminação como prática social sistemática, denunciada pelo Movimento Negro, somou-se às análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produtos de históricos acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos dos mecanismos discriminatórios (JACCOUD, 2008, p. 45)

A trajetória da construção identitária da população negra como nação até a atualidade é, de certa forma, contraditória: em um determinado momento havia o repúdio da possibilidade de miscigenação e, em outro, o mestiço serviu de justificativa para afirmar a inexistência de racismo devido à identidade híbrida da nação e da convivência pacífica. Independentemente das correntes teóricas que sustentaram tais ideologias, adjetivos pejorativos foram construídos para deslegitimar a cultura e a população como parte da identidade nacional.

Os reflexos das ideias racistas se espalham por todas as dimensões da sociedade. O imaginário construído para a negra e o negro serviu, sobretudo, para justificar a situação de exclusão a que foram submetidos e ainda hoje podem ser encontrados os elos que fazem com que a literatura infantil, por exemplo, traga enredos que ilustrem majoritariamente o modelo branco, hétero, cristão, patriarcal, e valorize conceitos ideológicos distantes da realidade da sociedade brasileira.

Há uma quantidade imensa de pessoas que não se veem representadas em espaços e instituições sociais, desobedecendo ao disposto constitucional no Art. 3º, IV, que defende o “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação”. Entre os discriminados, está a população afro-brasileira, compondo mais da metade do contingente populacional brasileiro.

Estudiosos e teóricos compreendem que o preconceito racial existe, e que para romper com práticas racistas no espaço escolar e na sociedade precisa haver reflexões sobre o racismo como um conceito que está imbricado nas questões de classe. Contudo, já ficou provado que políticas públicas para populações pobres não rompem com as representações sociais construídas, e são mais profundas que a universalidade, a abrangência do conceito de classe (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

A condição de aceitação social do seguimento branco é explicada por Bento (2005) como sendo um fator que não é discutido para além das questões de classe:

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura. O que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida (BENTO, 2005, p. 23).

Quando há referências às duas categorias – “negros” e “pobres” –, fica nítida a compreensão de que são dois vieses que se convergem, mas nascem em pontos diferentes, com ideologias diferenciadas. A invenção da categoria “negro” como termo que remete a um grupo como corpo único, agregado de adjetivos que consolidam ideologias capazes de relegar populações inteiras à subalternidade em relação a outro grupo, teve seu ápice na Europa, em um período em que teóricos tratavam de comprovar que as características intelectuais e morais eram hereditárias e que as pessoas de origem não branca já detinham possibilidades de herdarem a predisposição à marginalidade.

A luta de classes e todas as exclusões geradas pela produção de riquezas estão explicadas por interesses relativos à manutenção do poder e à divisão do trabalho. Foram inúmeras as teorias que, por muito tempo, abordaram as diferenças sociais de maneira global, porém, não contemplaram, em todos os aspectos, as exclusões de mulheres, homossexuais e negros.

Paixão et al. (2011) aborda a questão da discriminação social, étnica e racial como prática individual e institucional e as perdas materiais, imateriais e também dos direitos coletivos e individuais. Para elucidar os prejuízos que população afrodescendente

vem acumulando socialmente, o autor faz importante divisão das perdas nas diferentes dimensões sociais, como no plano econômico, que se refere à ascensão social, ao acesso a bens, à educação, entre outros; no plano dos direitos sociais, a discriminação obstrui o acesso à justiça, à segurança policial, bem como ao sistema educacional e de saúde e, por fim, fechando esse vasto conjunto de exclusões, no plano legal, como se deu em países como os Estados Unidos da América e a África do sul.

A inferência possível é de que o racismo contra a população negra é estrutural e, portanto, está em todas as dimensões da sociedade, não sendo mais a classe a única explicação para as desigualdades raciais no Brasil. As concepções que explicam a dominação econômica são consideradas relevantes para a compreensão de parte das opressões. Porém, a elas são acrescentadas outras possibilidades de conceber as construções subjetivas das identidades como um modo de analisar os seres nos seus aspectos social, econômico e psicológico. Um desses conhecimentos é a Teoria das Representações Sociais que, conforme Jodelet (2009):

[...] as representações permitem o acesso às dimensões simbólicas, culturais e práticas dos fenômenos sociais. Em especial a antropologia, a sociologia e a história trabalham com noção de, aplicando-a a uma totalidade: sistema de campos sociais, conjunto cultural ou época histórica (JODELET, 2009, p. 105).

Nesse sentido, para o estudo dos sujeitos, sobretudo na perspectiva dos movimentos sociais que reivindicam identidades negadas pela cultura colonizadora, os paradigmas emergentes e os conhecimentos sobre esses sujeitos são fundamentais para uma construção teórica liberta dos determinismos produzidos anteriormente, desligando-o de sua realidade e de suas múltiplas relações, que se conectam e compõem a subjetividade individual e social.

Alves-Mazzotti (2008) contribui para elucidar como o imaginário social se funda nas representações coletivas como processos psíquicos e de natureza social:

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos [...] observa inicialmente que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes, culturas e grupos constituindo diferentes universos de opinião. Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Santos (2010), em *A gramática do tempo*, dialoga com a ideia de que as identidades são construídas em espaços de luta e que o poder é fator determinante nessa construção:

As identidades são produtos de jogos de espelhos entre identidades que, por razões contingentes, definem as relações entre si como relações de diferença e atribuem relevância a tais relações. As identidades são sempre relacionais, mas raramente são recíprocas. A relação de diferenciação é uma relação de desigualdade que se oculta na presença incomensurável das diferenças. Na história do capitalismo, quem tem tido poder para declarar a diferença tem tido poder para a declarar superior às outras diferenças em que se espelha. A identidade é originalmente um modo de dominação assente num modo de produção de poder que designo por diferenciação desigual (SANTOS, 2010, p. 249).

Gomes (2005) aborda a reivindicação do Movimento Negro nos anos 1980, chamando a atenção para a questão do racismo e a descentralização das lutas que tinham como eixo a classe social. A configuração dessas desigualdades sociais pertence ao cenário contemporâneo e, por isso, necessita de maiores estudos, reflexões e compreensão de como a sociedade produziu os lugares sociais para os negros dentro, não mais só de uma classe, mas do contexto brasileiro como um todo. Ser negra/negro, rico ou pobre, não modifica, tampouco altera essa representação social sobre a gente negra no imaginário da sociedade.

Woodward (2009) explora as chamadas crises globais da identidade tomando como base o pensamento de Laclau (1990) sobre o conceito de deslocamento como o rompimento com núcleos produtores de identidades fixas, como por muito tempo foi a identidade de classe social, na análise marxista, determinante em todas as relações sociais. “Esse deslocamento indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar” (LACLAU, 1990 apud WOODWARD, 2009, p. 4).

A relação entre o social, a cultura e o imaginário é determinante na construção da política das identidades, como foi abordado anteriormente. Fica nítida a trajetória de elaboração das representações sobre a população negra. Houve uma demarcação fixa de identidade para bem facilitar a desqualificação, a exemplo da eugenia, e hoje os negros lutam por melhores condições de vida, pela cultura ancestral negra e pelo direito de existir como grupo detentor da moral, da estética e de valores.

Para Moscovici (2009), a representação “faz parte duma dinâmica social mais complexa e contestada em que as representações dos diferentes grupos na sociedade procuram estabelecer uma hegemonia” (p. 17). É nesse sentido que delimitar uma identidade serve, na verdade, para poder melhor analisá-la sem desconsiderar a sua relação ambivalente com outras possibilidades de existir.

Palmonari (2009) cita Henry Taifel para conceituar os estereótipos sociais, que são criados e aceitos como “uma justificação de ações realizadas ou planejadas contra um ou vários *out-groups*; [...] Sendo estes estereótipos sociais assimiláveis aos mitos sociais e às representações sociais” (p. 43).

Para Silva (2007), a naturalização e a construção do imaginário social ocorrem no tecido social, visando ocultar a verdadeira razão de ser das coisas e manter inquestionável a realidade.

Desde o nascimento, localizamo-nos numa determinada realidade na qual somos socializados a partir de um conjunto de regras, normas, ritos, interditos, tabus, símbolos, instituições, etc. Dentro desse tecido social, construímos nossa biografia. Crescemos pensando que tudo isso são coisas naturais e normais; tudo nos faz acreditar que existe uma ordem, de natureza normal e divina, passiva de mudanças e transformação, isto é, como se fosse uma coisa dada, e que no processo “histórico social” não pudéssemos discutir, questionar e criticar, porque estaríamos ferindo princípios dogmáticos e, portanto, intocáveis e indiscutíveis (SILVA, 2007, p. 1).

As representações sociais dos negros no Brasil vêm carregadas de estereótipos construídos de acordo com correntes ideológicas, científicas, que, na intenção de explicar as diferenças humanas a partir das diferenças raciais, promoveram deliberadamente a população branca como detentora de condições intelectuais, estéticas e morais para representar os seres humanos do planeta. Conforme Rosemberg (1985):

Dentre as formas latentes de discriminação contra o não branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não brancos constituem a exceção (ROSEMBERG, 1985, p. 81).

Nessa perspectiva, o conceito de raça tem ligações estreitas com o conceito de racismo, que, por sua vez, remonta um conjunto de imagens sobre a população negra. Munanga (2008) contribui ao discorrer sobre o emprego do termo raça. “É um conceito

carregado de ideologia, pois como todas as ideologias esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (p. 15).

O conceito de identidade, que nesse caso tem relações estreitas com o conceito de racismo, também é complexo e depende de inúmeros fatores na sua determinação ou não determinação. Na tentativa de estabelecer um vínculo satisfatório com o trabalho, Castells (1999) afirma que a definição de identidade está ligada à cultura e aos processos de significação de cada indivíduo. O autor define ainda três tipos de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim trincheiras de resistência e sobrevivência.

Identidade de projeto: quando os atores sociais utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda uma estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 24).

A questão das múltiplas identidades, conforme Hall (2006), constitui o paradigma da pós-modernidade, na qual inúmeras identidades emergiram: negros, homossexuais, mulheres e outras tantas, reivindicando o reconhecimento de que as identidades são construções culturais e as diferenças não devem servir para justificar participações desiguais nas conquistas sociais.

Sendo assim, a identidade não é uma coisa acabada, mas está em constante processo. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p. 39).

Identidades são construções sociais. Neste trabalho, concebe-se a fluidez das identidades pós-modernas, contudo, torna-se fundamental evidenciar a “identidade negra”, a fim de demarcar um grupo que está em processo de reivindicação e que, para ser reconhecido, necessita da delimitação pela categoria negro,¹⁹ reconhecendo as intersecções identitárias e também as ambivalências, classificação retirada do conceito de Homi Bhabha (1998), como atores e atrizes sociais que interagem, refletem, influenciam e são influenciados (as).

¹⁹ A categoria negro está dividida em pretos e pardos segundo critério do IBGE.

Os grupos, as instituições e a sociedade propõem que haja uma identificação, uma diferenciação no sentido de estabelecer identidades e relação de pertencimento a determinados grupos ou a vários grupos. Nas palavras de Hall (2006), “A identidade, então, costura (para usar uma metáfora médica “sutura”) o sujeito à estrutura” (p. 12). A identidade negra também passa por essa influência construída e reconstruída socialmente. Quando foi pensado aqui em identidade pós-moderna²⁰ e todos e os conceitos que apontam para as identidades em constante construção, pensou-se na relação entre a cultura descolonizada e a identidade negra como categorias que se fortalecem de forma dialógica em meio a outras identidades.

Gomes (2003) aborda a importância da articulação entre educação, cultura e identidade negra para a construção de outra visão de mundo e de pessoas, pelo reconhecimento das diferenças, da cultura, da estética e do corpo negro, desconstruindo o modo de enxergar o povo negro e de atribuir-lhe deformações que acabam por minar as identidades tanto de crianças negras quanto de crianças brancas.

O estereótipo²¹ funciona como um fator de atribuição pelo “outro” e de autoatribuição. Tem papel importante na construção identitária, uma vez que remete ao modo como determinado grupo é concebido perante a sociedade, as instituições e, conseqüentemente, o imaginário individual. O negro no Brasil, sobretudo aquele que tem um conjunto de características que evidenciam de imediato o pertencimento racial, sofre muito mais com os estereótipos secularmente construídos sobre a moral, a honestidade, a capacidade intelectual, entre outras tantas invenções de estereótipos imputados com objetivos explícitos de colocar o grupo estigmatizado em determinado lugar social, estabelecido pela diferença desvalorizada. Shoat e Stam (2006) convergem com esse pensamento ao abordarem mídia e representação relacionadas às identidades atribuídas a grupos excluídos socialmente.

Portanto, a questão crucial em torno dos estereótipos e distorções está relacionada ao fato de que grupos historicamente marginalizados não têm controle sobre sua própria representação. A compreensão profunda desse processo exige uma análise abrangente das instituições que criam e distribuem textos midiáticos, assim como de suas plateias. Que histórias são contadas? Por quem? Como elas são produzidas, disseminadas e recebidas? (SHOAT; STAM, 2006, p. 270).

²⁰ Entendida segundo pensamento de Hall (2006) também como identidades surgidas da reivindicação do direito à diferença: “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos” (p. 17).

²¹ “Estereótipo é algo que funciona como um carimbo, a partir do que a pessoa é vista sempre através de uma marca [...]” (BENTO, 2004, p. 38).

Os fatores que contribuem para a abertura do “fosso” entre brancos e negros são, em sua maioria, estruturais, e a escola, como parte dessa estrutura, ratifica o racismo por meio de um conjunto de práticas que desvalorizam o fenótipo negro, atingindo a população afro-brasileira durante toda a trajetória de escolarização e promovendo a quebra de uma constituição integral da criança negra. Nesse contexto, a imagem de si mesma é negada, acarretando sofrimento e dificuldade para interagir com o mundo por entender que não é aceita e não faz parte do grupo valorizado na sociedade e na escola.

A ausência de políticas para manter as crianças e jovens na escola, como já foi evidenciada, também é um fator que agrava e perpetua a relação entre repetência, defasagem idade/série e evasão. Esse trio, aliado à condição socioeconômica a qual a população negra brasileira está submetida, vicia em um ciclo cuja ausência de educação gera mais pobreza, menos desenvolvimento e, conseqüentemente, desigualdades explicadas por ideologias racistas. Conforme Gomes (2005):

É nesse contexto, histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambigüidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (GOMES, 2005, p. 98).

Apesar da negação da cidadania, da invisibilização e repúdio ao que se refere à negritude brasileira, é considerável o número de crianças negras que furam o bloqueio e conseguem entrar no sistema educacional, sem, contudo, permanecer e ter sucesso em suas trajetórias. O índice de evasão é elevado e, quando concluem seus estudos, não há o desenvolvimento global que envolve a capacidade de revelar-se, expor-se e interagir socialmente sem o receio de não serem aceitas, acolhidas e respeitadas. Além disso, há evidente defasagem idade/série.

Os prejuízos com a evasão e repetência das crianças e jovens negras e negros, além de psicológicos, são materiais, uma vez que diminui a possibilidade de obter sucesso com os investimentos em políticas educacionais cujos resultados beneficiariam a população em forma de desenvolvimento econômico e social.

A formação para a vida em sociedade constitui um dos objetivos da educação formal, visando relações humanas e aprendizagens que contemplem a introspecção de princípios que encaminhem para o respeito, a cidadania, a democracia e a fraternidade. A proposta de uma educação inclusiva passa pelo conhecimento e valorização da cultura

negra como estratégia de ressignificar a contribuição social, a herança cultural e estética das afro-brasileiras e dos afro-brasileiros. Essa ressignificação partirá, conforme Botelho (2006), do entendimento pelos gestores, coordenadores, professores e comunidade de que existem outros “modelos” civilizatórios, além do ocidental europeu, em nossa constituição, que veem os indivíduos como pessoas concretas que interagem e que vivem na realidade diária uma cultura silenciada na escola.

É importante frisar que se trata do reconhecimento das diferenças como fator positivo e que foge da tentativa de manter o padrão cultural imposto, e aqueles que desviam do enquadramento dos considerados “iguais” são os desviantes e potencialmente os excluídos. Woodward (2009) aborda, de forma positiva, a demarcação da diferença como inerente ao conceito de identidade, uma vez que esta se constituirá mediante demarcação de fronteiras. Isso significa definir os aspectos que unem e os aspectos que separam um grupo de outro. A diferença seria a construtora da relação de pertencimento. Porém, esse pertencer ou não pertencer vem interligado às relações de poder: “dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.” (WOODWARD, 2009, p. 82).

Diversos autores, como Cavalleiro (2001), desenvolveram pesquisas que evidenciam como são vivenciadas as relações raciais entre professores e alunos, alunos e alunos e demais membros das escolas de séries iniciais. As conclusões das pesquisas revelam as terríveis consequências psicológicas e a dificuldade de integração social por que passam as crianças negras com indícios de baixa autoestima devido à falta de preparo dos profissionais para lidar com as manifestações de racismo no cotidiano educacional. Parcela significativa dessas crianças termina por fazer parte das estatísticas que mostram fraco desempenho intelectual, evasão escolar, danos psicológicos e prejuízo quanto às vivências sociais e ao desenvolvimento pleno e saudável.

Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino básico, que compreendem do primeiro ao quinto ano (6 aos 10 anos), a escola constitui um espaço de relevância para o desenvolvimento intelectual, psicossocial e corporal das crianças. Essa função – que é da escola – fica deficiente quando se refere, sobretudo, às crianças negras. Para Abramovay (2009), a escola deixa de cumprir seu papel e se torna um meio ratificador do preconceito racial, tornando-se, pois, um ambiente nocivo para o desenvolvimento das crianças. Sobre essa construção prejudicial à formação para a humanização plena, Munanga (2008) afirma:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra 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. (MUNANGA, 2008, p. 9).

A escola – como microcosmo que representa a sociedade, em toda a sua dinâmica de construção de identidades – não esteve e não está imune ao pensamento racista contra a população negra. Pelo contrário, concebe, no processo educacional das crianças, práticas que ratificam estereótipos e mantêm no patamar mais alto a população branca no que diz respeito à construção identitária positiva, integral e pronta para se inserir no mundo.

Partindo de dados e das premissas apresentadas é que a educação brasileira acontece nas salas de aulas repletas da diversidade humana, na maioria das vezes representada por imagens que, nos dias atuais, contribuem para a naturalização das exclusões, relegando o “outro” a desigualdades de tratamento pedagógico, cultural, afetivo e humano, e rompendo com os ideais propalados pela República: justiça e democracia para todos.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: A LEGALIDADE DA INCLUSÃO

A abordagem feita neste capítulo traz, brevemente, pequena amostra da insistente trajetória de luta do Movimento Social Negro para chamar o Estado a reconhecer a existência do racismo e a cumprir sua função com a população negra no sentido de promover condições iguais para todos mediante a correção da trajetória desigual da população afro-brasileira.

As demandas por mudanças no currículo da educação brasileira requerem o reconhecimento da existência do outro – a negra e o negro, a indígena e o indígena – para que a verdade sobre a identidade cultural nacional múltipla possa ser conhecida por todos de forma não homogênea. Silva (2009) afirma que o outro cultural é sempre um problema social e pedagógico curricular:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens em uma sociedade atravessada pela diferença forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2009, p. 97).

Para que sejam compreendidos os caminhos percorridos até chegar à Lei nº 10.639/03, que alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que trouxe consigo a possibilidade de construção de um currículo enriquecido com a história dos povos africanos trazidos para o Brasil na condição de escravos é necessário retomar um pouco da história de luta do Movimento Negro para acessar garantias legais à população afro-brasileira.

O Parecer CNE/CP3/2004 fundamenta a política de ação valorizativa por meio da educação e orienta para uma construção multirreferencial, que evidencie a trajetória da população negra no Brasil e sua história, promovendo a valorização desse conhecimento a partir da educação formal nas redes públicas e particulares. Conforme o parecer CNE/CP3, de 2004, documento que responde à demanda por ações que visem a valorizar o patrimônio cultural e humano dos brasileiros:

[...] trata ele de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca

combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, ou seja, a lei que origina ações e políticas educacionais brasileira. É preciso compreender um pouco do processo que se iniciou desde 1930 com o Movimento Negro. (BRASIL, 2005a, p. 10).

As demandas por uma educação multirracial e que contemple as diversas culturas do povo brasileiro adentraram o Plano Nacional de Educação 2010-2020, no qual foi reafirmado o reconhecimento por parte do Estado da necessidade de trilhar novos caminhos na elaboração da educação oferecida às crianças brasileiras no sentido de democratizar o acesso aos conhecimentos oriundos de todos os povos.

A atuação do Movimento Negro se deu em várias instâncias sociais, inclusive na judiciária. Em 1945, foi apresentado o primeiro Projeto de Lei à Assembleia Constituinte sobre o enquadramento do racismo como crime. A proposta foi rejeitada sob a alegação de falta de provas de que o racismo existia no país, ou seja, o mito da democracia racial imperava. Portanto, não havia o reconhecimento da ausência de respeito pelo corpo e modo de ser negros.

Em 1948, por meio da proclamação pela Organização das Nações Unidas (ONU), da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ficou estabelecido:

Art. 2º Toda pessoa tem direito a todos os direitos e às liberdades Proclamadas na presente Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra origem, nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. Além de disso, nenhuma distinção deve ser feita com base no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, seja independente, sob tutela, sem governo próprio, ou sobre qualquer outra limitação de soberania (ONU, 1948).

A consequência do texto da Declaração Universal foi a mudança na legislação interna dos países, sendo que, no Brasil, a Lei Afonso Arinos, de 1951, foi a primeira lei federal voltada para a discriminação racial aprovada. O mérito se deve ao Movimento Negro, que tornou pública a existência da discriminação contra as negras e negros no país. Essa lei representa o reconhecimento legal da existência de um modo de ser de um seguimento da população que não admitia a igualdade de direitos de todos os brasileiros.

A Lei nº 7.716/89, conhecida como Lei CAO²², embora mais evoluída na medida em que qualificava o que seria o racismo, constitui ainda hoje um mecanismo de

²² LEI CAO (Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985) inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei Afonso

repressão que atua sobre as consequências do racismo ao penalizar o racista por sua prática discriminatória e responder ao discriminado em favor dos seus direitos como pessoa humana. Contudo, as leis são normativas e nem sempre conseguem, por si só, promover a mudança necessária à conscientização do povo e à transformação das práticas racistas construídas ao longo da História do Brasil.

Várias convenções nacionais e internacionais foram realizadas, e a questão do racismo esteve especificamente nas pautas de discussões sobre trabalho, educação e a conceituação do que seria o racismo. A reivindicação era a de que o Estado deixasse a posição cômoda de neutralidade e efetivasse os direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotando e apoiando políticas de combate ao racismo.

No território nacional, o histórico de lutas mostrado por Jaccoud et al. (2009) evidenciam que o Movimento Social Negro conseguiu atuar no Brasil reivindicando vários direitos previstos na Constituição Federal, como o direito à educação e à possibilidade de ascensão social e diminuição das desigualdades socioeconômicas.

Além do difícil acesso e da permanência em todos os níveis da educação, a criança e a juventude negra tinham que conviver com uma construção subjetiva constantemente abalada pelo racismo contra a imagem física negra. Uma das importantes reivindicações foi o direito à identidade e à cultura negras. Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), cuja proposta era, segundo Romão (2005):

a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho [...] na dimensão da educação educativa e política e, na política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou superioridade do brasileiro) (ROMÃO, 2005, p. 119).

Embora a proposta não estivesse centrada no afrocentrismo, havia consciência da identidade negra interligada à África. Estava implícita a importância do estudo da cultura africana como possibilidade de valorização das negras e negros na sociedade brasileira. Isso se comprova em 1950 por ocasião do I Congresso Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), momento em que se discutiram e recomendaram estudos sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Arinos. Recebeu essa denominação devido ao seu autor, o deputado pelo Rio de Janeiro Carlos Alberto Oliveira apelidado de CAÓ. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>.

A redemocratização do país, a Constituição de 1988 e os princípios voltados para a inclusão social da população e a garantia de alguns direitos importantes trouxeram a possibilidade da elaboração de políticas para superar as desigualdades na estrutura social como um todo. O começo foi marcado pela criminalização do racismo:

O problema pós-ditadura fez os legisladores reagirem ao problema da desigualdade racial, e não apenas na educação. Exemplo máximo está na Constituição de 1988, que transformou o racismo em crime a ser punido com pena de prisão, por meio do artigo 5º, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89, é a chamada Lei CAO do então deputado Carlos Alberto Oliveira. Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que trata o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão (DIAS, 2005, p. 55).

Em 1995, por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, realizada em Brasília, lideranças do movimento negro foram recebidas pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a quem foi entregue o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade racial. Entre as ações requeridas estava o monitoramento dos livros didáticos a fim de romper com os estereótipos veiculados por estes nas escolas.

Rosemberg, Bazzili e Silva (2003), em seu trabalho cujo objetivo foi realizar uma revisão sobre o tema racismo em livros didáticos, evidenciam que desde 1950 as questões vêm sendo pesquisadas e as conclusões são ainda muito parecidas com as que as pesquisas mais recentes sobre as representações sobre a população negra chegaram. Nas pesquisas realizadas entre 1950 e 1957, ficou evidente a caracterização das negras e negros como inferiores, conforme quadro em que são apresentados os estereótipos e preconceitos identificados nas literaturas didáticas:

Chegou-se às seguintes formas assumidas de preconceito: caracterização de personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação aos negros [...] a figura do negro associada a funções subalternas, escravidão e a figura do contador de histórias [...] cinco manuais se referiam à escravidão como algo condenável; quatro aos maus tratos durante o tráfico, sendo a figura dos donos de escravos positiva (não referindo os maus tratos por eles dispensados). A maioria dos manuais justificava a escravidão como uma necessidade econômica. (ROSEMBERG, BAZZILI; SILVA, 2003, p. 134).

Silva (2008b) observa que ainda permanece o discurso racista adaptado aos dias de hoje, desvencilhando-se do viés biológico para o cultural. Para esse fim, os materiais

didáticos produzidos para a educação da população tornam-se parte de um arsenal moderno em a favor da manutenção das ideologias racistas.

As questões colocadas inicialmente a respeito do livro didático estavam relacionadas às representações negativas, que, conforme SILVA (2008a), levaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a tentar responder às críticas ao material produzido como parte de uma política de formação do povo. Os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) se referiam às negras e aos negros com imagens caricaturais, na posição social de escravo ou invisibilizado, sem menção à sua história e sem referência à sua luta para recuperar a liberdade, entre outras representações voltadas para as dimensões do afeto humano, já que as crianças eram mostradas sempre em um contexto no qual suas famílias sequer apareciam e necessitando da ajuda de outros para sobreviver.

Posteriormente, outros pesquisadores, entre eles Oliva (2006), trouxeram a importante análise sobre a relevância da História da África nos livros didáticos, nos quais a quantidade de páginas dedicadas ao continente africano é sempre menor que o quantitativo dedicado à História da Europa. Essa é uma das questões que ilustram o lugar desprivilegiado que a cultura africana ocupou nos livros didáticos destinados a alunos de 5ª a 8ª séries no período de 1995 a 2005. Conforme Oliva (2006):

Ao folhearmos os índices dos manuais percebemos uma nítida distorção: o número de páginas utilizadas para abordar os conteúdos. Não acreditamos que o valor quantitativo por si só seja relevante. No entanto, se os capítulos que tratam assuntos ligados à história europeia, como a Idade Média e o Renascimento Cultural, ocupam em média quinze páginas e possuem vasta bibliografia, seria de se esperar que a abordagem da história africana recebesse uma atenção, pelo menos, proporcional. Porém, não é o que ocorre na maioria dos casos (OLIVA, 2006, p. 91).

Alguns estados, em suas Constituições Estaduais, entre eles Bahia, Rio de Janeiro, Alagoas, e por meio de Leis Orgânicas, como Recife e Belo Horizonte, e Leis Municipais, como São Paulo, Aracaju e Goiânia, desenvolviam relevantes iniciativas para incluir em seus projetos de educação a História da África e dos afro-brasileiros.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 acena com a possibilidade de que o estudo da História da África e dos afro-brasileiros se torne um direito de fato para os alunos da educação básica, tanto da rede pública quanto da rede privada. O desafio está na possibilidade de se construir uma política de cunho valorizativo da população negra, em

nível nacional e a reelaboração e criação de políticas públicas que contemplem o disposto na Lei.

Conforme o Parecer nº 03/2004, sobre a importância da política curricular que visa valorizar o seguimento afrodescendente por intermédio do ensino do legado cultural africano no Brasil:

Trata ele de política fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira. Busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2005a, p. 10).

Essas propostas timidamente começam a fazer parte das discussões sobre os princípios para uma educação de fato democrática e, portanto, inclusiva. As ideias sobre a construção desse modelo de educação ainda estão no nível das políticas idealizadas e pertencentes a uma legislação que caminha lentamente para ser efetivada nas escolas brasileiras. A formação de professores da educação básica e a inclusão, nas graduações, de disciplinas que tratem da educação para as relações raciais ainda não são concretas nas escolas e universidades, mas são frutos de motivações da militância e de interesses individuais pela temática.

Outra questão ainda não resolvida diz respeito à História da África no currículo das séries iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Algumas reflexões devem caminhar no sentido de compreender o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Embora não haja negação à possibilidade de adequação do currículo proposto nessas diretrizes, há uma dimensão normativa conforme o Parecer CNE/CP3/04, que “estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica” (p. 9).

Diante do exposto, cabe reflexão sobre qual história e como desenvolvê-la nos currículos para as crianças dos anos iniciais, levando em conta as peculiaridades da faixa etária. O desafio é trazer para o currículo os valores civilizatórios africanos, conforme Oliveira (2008) ao se referir às diversas influências africanas nas várias dimensões da sociedade “[...] Essas linguagens são conhecidas como valores civilizatórios africanos

que não se perderam com a travessia do atlântico: valores esses tão próximos e tão distantes de nós brasileiros e brasileiras” (p. 22).

Para subsidiar esse pensamento, os conceitos de história nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são importantes, pois trazem argumentos que orientam a construção dos currículos, ainda que de maneira ampla. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), o componente curricular História, por algum tempo, esteve ausente do currículo da educação das séries iniciais do ensino fundamental devido a influências das propostas para educação elaboradas durante a ditadura militar, sendo substituído pelos Estudos Sociais e ganhando aspectos ideológicos inerentes à situação política que vivia o Brasil naquele momento. Após a redemocratização do país, a História retorna aos currículos escolares, incluindo as séries iniciais, com um propósito diferente da História tradicional, que dava aos conhecimentos históricos um aspecto distante da vida dos educandos brasileiros.

Com as novas pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem, o ensino de História nas séries iniciais e educação infantil ganharam novas perspectivas, como a valorização do sujeito como construtor de sua história. Os conteúdos, antes pautados em datas comemorativas dispostas de forma linear, passaram a contemplar o tempo presente e os avanços tecnológicos, bem como um ensino de História que promova a capacidade dos alunos de entendê-la como experiência de cidadania e de construção da identidade nacional. Conforme os PCN:

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses de macro-objetos, estruturas ou modos de produção, foram colocados sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos conhecimentos num eixo espaço temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequencial de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massa e da sociedade de consumo (BRASIL, 1997, p. 28).

Dentro dessa perspectiva do ensino, a História da África nas séries iniciais, conforme propõem as diretrizes, vem no sentido de romper com práticas que de tão repetidas se tornaram naturais. O que ocorria era a linearidade de acontecimentos, ou seja, a história baseada na vida cotidiana da criança, pois havia a crença de que não se

pode falar de acontecimentos em tempos distantes sob o pretexto de as crianças não compreenderem o conteúdo e perderem o interesse pelo assunto. Embora o nosso objetivo aqui não seja analisar as condições e o modo como a História é ensinada na sala de aula, concluímos que é relevante estabelecer um vínculo entre o que propõem as diretrizes para a implementação do artigo 26A da LDBN e os PCN (1ª a 4ª séries):

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendário e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data organizada em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem ideia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A sequência dos acontecimentos sugere ainda que toda humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a ideia de povos “atrasados” e “civilizados” e ainda limitando as ações humanas a uma ordenação evolutiva, representando o tempo presente em estágio mais avançado da história da humanidade (BRASIL, 1997, p. 36).

Os documentos mencionados trazem, de maneira ampla, as propostas de distribuição dos conteúdos, cabendo às Secretarias Estaduais de Educação torná-las mais específicas e próximas aos professores e alunos. Esses documentos são importantes se estudados e compreendidos como parte de uma política muito maior. Ademais, é muito importante buscar soluções para os impasses não previstos nos documentos norteadores. Diz o parecer sobre o ensino fundamental:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras proverem as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial, como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida incompleta ou com erros. (BRASIL, 2005b, p. 18)

Essa incursão sobre uma pequena parte das leis amplas nacionais para inibir a prática do racismo evidencia que estas não foram suficientemente eficazes para mudar as desigualdades e o racismo nas relações sociais vividas e reproduzidas no ambiente escolar. Ficou mais evidente e comprovado aquilo que o Movimento Social Negro sempre defendeu – que o trabalho contra o racismo deve começar na escola desde a mais tenra idade, no sentido de não mais proliferar as ideologias racistas, reprimidas pelas leis, mas

permeada nas relações cotidianas em atitudes muitas vezes difíceis de serem qualificadas como racismo por serem subjetivas, vindas dos locais ocupados dentro do imaginário de cada um.

Nas séries iniciais, a importância de um currículo que privilegie a diversidade com recorte para a cultura de origem africana é fundamental para tratar de questões relacionadas às identidades individuais das crianças, bem como a construção coletiva de cultura. A História da África e dos afro-brasileiros, na perspectiva de mudar o foco hegemônico do currículo, contribuirá para outro modelo de relações sociais e para a autovalorização de todos os que participam do contexto escolar, motivação esta amplamente mencionada neste trabalho.

Arroyo (2011a), ao abordar as questões relacionadas à hierarquização do conhecimento sobre a cultura nos currículos educacionais, traz uma reflexão sobre a importância de um currículo “vivo”, significativo para educadores e educandos, a fim de romper com velhos paradigmas que sustentam a noção de hierarquias naquilo que deve ser ensinado aos alunos e que, muitas vezes, não faz parte de suas culturas e saberes vividos em suas comunidades, havendo, portanto uma distância entre a formação dos educandos e o modo como veem o mundo. Conforme o autor, em palestra proferida em outubro de 2011, “os educadores devem ser radicais no sentido de retirar do currículo os conhecimentos vencidos como latas de sardinha no supermercado” (ARROYO, 2011b).

Seguindo o pensamento desse autor, o currículo ainda obedece a uma hierarquia em que a cultura popular merece *status* de conhecimento que não é sério. Nessa perspectiva, os sujeitos históricos e sociais são desconsiderados em seus valores e culturas, promovendo, assim, a quebra na interação de diferentes memórias, subjetividades e identidades no ambiente escolar. A essa negação identitária, o Movimento Social Negro se manifestou e exigiu que a cultura africana e afro-brasileira fosse, por direito, incluída nos currículos da educação básica.

Arroyo (2011a) aponta a importância dos movimentos sociais para a promoção de uma visão de currículo que esteja pautada na inclusão e humanização dos educandos através do reconhecimento da pluralidade cultural existente nas escolas:

Pressões para superar a secundarização da cultura vêm dos movimentos sociais ao afirmar os sujeitos da cultura, valores e identidades coletivas culturais. Sobretudo, de suas lutas pelo direito a suas identidades, culturas, valores, universo simbólicos, linguagem; direito ao reconhecimento, a sua produção cultural (ARROYO, p. 346).

Compreender que a escola é espaço de aprendizagens e de desenvolvimento que se constroem com base na significação dos signos ali presentes, na familiaridade que as alunas e alunos estabelecem entre o que é ensinado na escola e sua correlação com a vida na sociedade torna a tarefa de aprender um processo rico e integrado, que resgata e envolve o ser humano levando em consideração suas emoções, sua história de vida, sua cultura, seus desejos e expectativas sobre o mundo.

É, pois, imprescindível repensar os currículos das séries iniciais e refletir sobre as formas de conceber uma seleção curricular que contribua para o processo de desenvolvimento humano de maneira a contemplar o início da educação básica. Sobre isso Arroyo (2008) enfatiza a importância dos currículos nos processos de aprendizagens.

À medida que passamos a entender mais desses processos de aprender, os currículos, o que ensinar e como adquirem novas dimensões. A questão nuclear não deixa de ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos e, porém, tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano, tempo mental e cultural (ARROYO, 2008, p. 35).

Faz parte dos desafios da prática pedagógica a reflexão sobre o que é conhecimento, qual a sua relação com o desenvolvimento, com a realidade dos indivíduos e com as relações sociais impostas à educação no sentido de perpetuar as desigualdades hierarquizantes no espaço escolar.

Sacristán (1998) fala sobre a perpetuação das desigualdades a partir da percepção de currículo prescrito e cultura comum, e sobre a necessidade de um currículo pensado na perspectiva de incluir os grupos marginalizados por fatores diversos:

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição de núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social (SACRISTÁN, 1998, p. 111)

Discorrer sobre o currículo e as relações de poder impostas pelas culturas que transitam dentro da escola e fora dela é um pressuposto fundamental para a compreensão de como crianças negras se constituem no espaço escolar, os significados

que são construídos à partir dos conhecimentos propostos pelos currículos e os seres humanos que são formados dentro de uma lógica de exclusão de grupos e as relações sociais constituídas a partir de tal formação.

A concretização de uma educação para a superação das desigualdades raciais passa por medidas universalistas como políticas de investimento maciço em educação para todos, mas também por políticas focais para garantir, no futuro, uma sociedade mais desenvolvida dentro da concepção do que seja Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de conquistas de espaços quanto ao trabalho, renda, educação, saúde e moradia. Para a superação do atraso ao acesso aos benefícios sociais, a população negra, composta de pretos e pardos, conforme categorias estabelecidas pelo IBGE, necessitou de políticas focais. É preciso haver tratamento diferenciado para romper com as desigualdades, inclusive de escolarização.

Os dois problemas mais evidenciados nas pesquisas de autores já mencionados e reconhecidos na área de educação dizem respeito à difícil construção da identidade negra no espaço escolar das séries iniciais, partindo do fenótipo negro negativado por estigmas “cientificamente” e histórico-socialmente ratificados, construindo uma representação social do negro. Jodelet (2009) enfatiza a importância de se compreender o processo de subjetivação individual e como ele define as relações sociais: “para apreender uma representação social é preciso articular os estudos das dinâmicas da comunicação com os estudos dos processos psicológicos que as acompanham” (p. 46).

Desde que foram retirados da África até os dias de hoje, o negro passou pela negação e desumanização de sua existência. Primeiro pela escravização, e, posteriormente, em decorrência, na República, da construção de uma identidade nacional que excluiu os africanos e seus descendentes com base em políticas deliberadas para branquear a imagem de população que o Brasil deveria consolidar.

Nessa hierarquia, os brancos são vistos como superiores, e os negros como consequentemente inferiores. Dentre essas teorias estão o eugenismo, prática profilática cujo empenho concentrou na ideia de um corpo social harmônico; o darwinismo, uma das teorias naturalistas que tentou através das ciências biológicas confirmar uma suposta superioridade entre raças. As ideias presentes nessas teorias serviram à modernização da sociedade, que afirmou que os negros eram preguiçosos, incivilizados, sujos e violentos, características a que os negros são constantemente associados, ainda no presente (MATOS, 2007, p. 55).

Refletir sobre essa construção da identidade nacional, do eugenismo, e de representações sobre a população negra e seus reflexos nas políticas educacionais,

currículos e no cotidiano de sala de aula remete a questões relevantes, porque a problemática do racismo perpassa dimensões humanas fundamentais, como a estética do corpo negro e as concepções de beleza construídas ao longo da história da formação social do povo brasileiro. Abordar questões relacionadas ao cabelo e à pele na infância e as relações pautadas na hegemonia de imagens dos povos brancos, estabelecidas no espaço escolar, também contribuem para dismantelar a faceta do racismo, que exclui outras possibilidades de estética que não seja a branca.

Outra questão importante é romper com o pensamento simplista de que o racismo contra negras e negros não permeia o universo infantil. As crianças percebem a invisibilidade, a exclusão e a desvalorização do corpo negro, e reagem a essas manifestações racistas criando para si uma imagem que não reflete suas características, ou mesmo se negando a descrevê-las por entenderem que não são as mais valorizadas no ambiente escolar.

Sendo assim, aquele que tem a sua imagem não veiculada positivamente e o seu modo de vida, sua cultura e suas crenças não valorizadas pela escola está sujeito a ter um lugar social subalternizado. O estereótipo negativo, baseado na comparação com a população branca, fragiliza a autoestima das crianças negras. A presença dos estereótipos exerce influências sobre as formas de as crianças conceberem suas identidades raciais, conforme SILVA (2008a):

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a interiorização dos seus atributos adscritivos por meio de estereótipos, conduzem esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição [...] os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados pela sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e, tornados hegemônicos, passam a ser senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social (SILVA, 2008a, p. 18).

Em trabalhos realizados nos vinte e um anos de magistério como alfabetizadora, pude constatar o que as pesquisas já mencionadas neste trabalho apontam. As crianças negras negam suas características porque sua existência como humano dotado de modelos e modos diferenciados não é aceita pela sociedade nem pela escola.

Atividades pedagógicas realizadas em 2008 com turmas de seis anos, em que as crianças deveriam se representar, ou seja, mostrar a maneira como se viam, como percebiam seus corpos, demonstraram que as crianças brancas sabem muito bem quem são e não demonstram qualquer dúvida sobre suas identidades, enquanto as crianças

negras se representam com traços de cor de pele e cabelos que não pertence a seu grupo étnico-racial.

São inúmeros os casos de sofrimento em que as crianças negras passam a não querer frequentar a escola, choram constantemente e não conseguem externalizar seus sentimentos de inferioridade e exclusão. Algumas se tornam fechadas no seu mundo. É como se se sentissem preteridas pela professora por serem negras e, para agravar o quadro, os materiais didáticos utilizados não mostram crianças como elas e não fazem referências a uma cultura da qual possam pertencer e se orgulhar.

2.1 A formação da professora/professor para a educação das relações raciais: reafirmando o direito à diferença

As experiências das crianças negras no espaço escolar e mais especificamente no ensino fundamental nos anos iniciais têm sido desfavoráveis ao seu desenvolvimento integral conforme evidenciam as pesquisadoras Cavalleiro (2001) e Romão (2001) e Sousa (2001). Os trabalhos evidenciam cotidianos repletos de obstáculos, capazes de influenciar no pleno sucesso escolar de todas as crianças, sobretudo das crianças negras, no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial. Os PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1997) reforçam esse pensamento:

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social [...] os conhecimentos ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos (BRASIL, 1997, p. 46)

Ademais os PCN trazem, de forma explícita, o que seria uma vivência escolar para o desenvolvimento integral:

É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para o dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado... participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo (BRASIL, 1997, p. 48).

A falha na função da escola de socializar os indivíduos e torná-los capazes de viver em sociedade a plenitude de sua individualidade, de suas diferenças de fenótipo e culturais, da sua relação de pertencimento a grupos que possuem histórias distintas materializa-se ao identificarmos a ausência das políticas de inclusão educacional da população negra no cotidiano pedagógico das escolas. Jodelet (2009), apresentando o pensamento de Chartier, colabora ao abordar a importância das relações de pertencimento a grupos para, inclusive, evidenciar uma maneira própria de existir:

A identidade é definida como o resultado de uma relação de forças entre as representações impostas pelos que têm o poder de classificar nomear [...]. O estudo destas lutas que comprometem a estruturação do social ressalta a importância das “estratégias simbólicas” que determinam posições e relações e constroem para cada classe, grupo, ou meio um ser percebido, constitutivo da sua identidade (JODELET, 2009, p. 117).

É de suma importância a alteração realizada na LDBN para que se construa uma educação plural, inspirada nos princípios que levem à igualdade de desenvolvimento para crianças negras e brancas, rompendo com os estigmas aos quais a população negra ainda se vê submetida.

Os desafios estão postos, exigindo respostas no sentido de incluir a todas e todos, e vão desde a concepção de educação de cada unidade escolar – as concepções sobre o racismo, o currículo –, até o fazer pedagógico distanciado da ideologia²³ e filosofia que norteiam as reflexões contidas nos documentos e diretrizes que tratam da educação e da prática educacional vivenciada e reproduzida nas salas de aula.

Nos anos iniciais da educação básica, período em que as crianças estão se constituindo como sujeitos sociais, as pesquisas têm mostrado que as crianças negras se desenvolvem menos, comparadas às crianças brancas. As causas são muitas: entre elas, está a desvalorização da pessoa negra no aspecto fenotípico e cultural, o que promove a construção de dois tipos de seres humanos. Um modelo que tem garantias sociais implícitas ao seu pertencimento racial que é modelo para o mundo, e o modelo humano negro, que tem explicitamente a negação de sua existência, ora pela invisibilidade, ora pela negação de sua estética, levando a uma construção identitária frágil, na qual toda beleza, aceitação e afetividade pertença ao outro, tornando-o um ideal a ser seguido desde a infância.

²³ No sentido geral, é um sistema de ideias comuns a um grupo determinado e condicionado, em última análise pelos seus centros de interesses. Nesse sentido, a ideologia confunde-se com o conjunto das concepções e representações que servem de expressão a uma entidade coletiva (MUNANGA, 2009, p. 86).

Gomes (2003), ao abordar a relação educação, cultura, identidade negra e formação de professores aborda a ausência de temas relacionados à diversidade, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, e aponta para os silenciamentos e omissões percebidos nas propostas de formação de professores. Porém, autora inclui os professores não somente como responsáveis pela ação de educar para as relações raciais. Ela os vê como sujeitos sociais e históricos, e, por isso, lança questionamentos de como estas e estes profissionais, constituídos em meio a sociedade, veem-se e como veem o corpo negro:

E ao considerarmos a relação entre as representações sobre o corpo negro e os processos de formação de professores, alguns questionamentos vêm à tona: como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo? Como pensam e veem o corpo negro? Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de seus alunos? (GOMES, 2003, p. 173).

O mito da democracia racial, que ainda gera um pensamento cômodo sobre a inexistência do racismo, principalmente nas relações entre crianças, e o despreparo dos gestores e professores para lidar com a temática são justificativas correntes no meio educacional para o entendimento da não necessidade de uma educação para as relações raciais.

Outro fator considerável é a ausência de materiais didáticos para subsidiar o trabalho dos professores em uma proposta de educação para as relações raciais, sobretudo nas séries iniciais, por serem fases da vida da criança em que o lúdico, a imagem, as representações sociais dizem muito.

Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento pautado nas relações culturais numa perspectiva de vivências sociais, quando se refere às crianças negras, torna evidente o prejuízo que a educação, sem um currículo voltado para a educação da diversidade, está causando ao deixar que as relações sejam construídas de forma hierarquizada, subalternizada, produzindo seres humanos com baixa autoestima, poucas referências sociais para sua construção identitária individual e social. Conflitos psíquicos e emocionais que influenciam não só a trajetória escolar, mas uma existência.

Sousa (2005) traz uma importante contribuição ao conceituar autoestima como sendo “conceito valorativo que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo em

comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente” (p. 115).

A construção identitária da criança negra passa por dois elementos importantes na sua constituição: a valorização do fenótipo e da cultura negra e a valorização de tipos sociais, que leva à individualização dessa valorização por parte das crianças negras e brancas. A valorização do fenótipo exige renovação do conceito do que seja belo, das diferenças como algo da natureza humana e que não pode trazer, por si, nenhuma hierarquia construída socialmente.

As culturas e os modos de viver e conceber o mundo e a própria humanidade devem ser incluídos nos currículos e problematizados para que haja desvelamento do que constituíram as chamadas “conquistas civilizatórias”. É preciso romper com o ensino impositivo, no qual os alunos aprendem passivamente a História sem refletir e problematizar a gama de estigmas imputados às populações dominadas. O estereótipo negativo, baseado na comparação com a população branca, fragiliza a autoestima das crianças negras. A presença desses estereótipos exerce influências sobre as formas de as crianças conceberem suas identidades raciais, conforme Silva (2008b).

Para propor mudanças na educação, o recorte racial se torna profundamente necessário, uma vez que a universalização do ensino não trouxe consigo a qualidade do trabalho docente e a garantia de que a população negra seria verdadeiramente inserida no contexto educacional. É preciso, pois, refletir sobre a participação do negro na sociedade, a violência da chegada ao Brasil, a escravidão, a participação na construção da economia, a abolição, a ausência de políticas de inclusão no mercado de trabalho, a intenção do branqueamento²⁴ para a construção da “identidade brasileira” e as subjetividades constituídas na imbricação desses fatores. Gomes (2003) colabora ao apresentar o seguinte pensamento sobre a complexidade da construção identitária negra:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra, o olhar lançado sobre o corpo negro e sua cultura na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171).

²⁴ [...] uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção em prol da purificação étnica, na vitória do elemento branco sobre o negro (CARONE; BENTO, 2006, p. 16).

Analisar esse conjunto de elementos torna-se fundamental para entender as políticas de afirmação e construir uma ação pedagógica capaz de mudar paradigmas, preservar e construir autoestimas positivas dos alunos do ensino básico e promover o sucesso escolar das crianças negras. A compreensão de que a professora e o professor fazem parte da sociedade tal como ela se apresenta e foi constituída até os dias de hoje é importante para compreender que os caminhos para a implementação de políticas para superar as desigualdades sociais passam inexoravelmente pela formação dos docentes dentro de uma outra perspectiva social em que o currículo seja construído com base em uma visão crítica, inclusiva e democrática.

Arroyo (2011a) aponta para a formação calcada em hierarquias dentro do currículo de formação docente: “Essa separação hierárquica foi traduzida no modo escolar de ensino-aprendizagem, em currículos cientificistas, pragmatistas, positivistas tanto para formação dos educandos quanto dos docentes educadores” (p. 345) e que tem reflexos no processo de ensinar e aprender de professores e de educandos. O autor enfatiza bem a importância do professor como ator nessa sociedade em que, ao mesmo tempo em que reproduz essa separação hierárquica em suas diversas dimensões, transforma-a em um processo dialógico.

Torna-se essencial proporcionar a oportunidade de refletir sobre a forma como se deu a construção da sociedade brasileira, bem como sobre em que condições as relações entre negros e brancos foram forjadas na perspectiva da exclusão da população negra das possibilidades de integração social pela elaboração de ideologias racistas que veiculavam a imagem do negro como incompetente para o trabalho, primitivo em seus modos e religião, incapaz de gerir sua própria vida e, portanto, responsável pela sua própria desventura social.

Promover formação docente é, antes de tudo, afirmar a ideia de que ele é fruto da sociedade. Por isso, é preciso situá-lo dentro de uma história que não foi contada e refletida nas salas de aulas, nas formações e graduações. Esse desvelamento da história da negra e do negro no Brasil ainda está restrito aos movimentos sociais, aos pesquisadores e estudiosos que não estão efetivamente nas salas de aula da educação básica. Logo, pode-se concluir que a política de ações valorizativas para a população negra possui uma lacuna referente à formação docente, que impede a eficácia na implementação dessas políticas. Arroyo (2000), abordando as questões relativas a crianças, jovens e adultos que vivem nas fronteiras da exclusão social, refere-se ao professor como o profissional que deve ter um olhar crítico sobre o modo de operar da

escola a fim de não perpetuar as injustiças sociais por meio da seriação, seleção cultural dos conteúdos, da reprovação e retenção dos alunos.

Teremos obrigação moral como profissionais de extirpar toda estrutura, toda lógica e todo ritual excludentes e seletivos, que reforcem os processos de exclusão e desumanização a que vem sendo submetidos fora da escola. [...] A escola sozinha não reverte o processo de desumanização da infância. Ao menos como espaço de igualdade poderá não contribuir para legitimá-los e reforçá-los (ARROYO, 2000, p. 61).

A formação para o ensino de História da África e dos afro-brasileiros é uma oportunidade de vivenciar uma experiência que reconstrói, revigora e resgata o sentido de humanidade na perspectiva de respeitar o outro, não porque é politicamente correto ou porque o desrespeito pode incorrer em crime, mas por entender a sociedade como uma diversidade de pessoas de culturas e de modos de viver diferenciados, o que muitas vezes causa estranheza por não dialogar com a lógica de produção e consumo da sociedade brasileira. Tudo isso gera exclusões sociais, desvalorização de outras culturas e de outros modos de conceber o trabalho, a vida em sociedade, a relação com a espiritualidade e com a estética corporal.

Retornar ao passado histórico e ouvir outras vozes contando a História do Brasil, evidenciando as injustiças, as posições sociais, as preferências humanas, as produções científicas cujo objetivo foi a legitimação de um grupo e a manutenção do poder por meio da desqualificação do outro para dominá-lo e fazê-lo crer que necessita alcançar outra estética e cultura que não seja a sua de origem.

As subjetividades elaboradas mediante as ideologias racistas contribuem para o educador compreender a constituição da criança que é agredida pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola naquilo que é mais caro para o ser humano, o seu eu, a sua organização psíquica e o modo como esta favorece as aprendizagens e interações sociais no ambiente escolar.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar (WOODWARD, 2009, p. 17).

Na perspectiva da humanização do professor, a formação para as africanidades é um elemento a mais para o entendimento das origens das exclusões e dos modos como

a sociedade se constitui quando pensamos na justiça para todos, nos direitos de viver e ser, na distribuição de renda e condições de vida de determinadas populações.

Desconstruir o pensamento de que todas as exclusões sociais têm origem nas desigualdades de classes e de que se houvessem mais políticas para incluir os pobres as questões raciais seriam resolvidas é de grande importância para que as professoras e os professores compreendam o racismo contra a população negra como elemento impregnado nas estruturas sociais e que educação, com toda a sua possibilidade de construir formas de pensar, pode mudar as relações humanas de uma sociedade.

Porém, a relação racismo e educação requer um olhar para além da função pedagógica do trabalho do professor e da escola no sentido de garantir a qualidade do ensino para que todos possam romper com os lastros de pobreza, que geram tantas desigualdades. O desafio consiste em compreender que cada criança traz em si um mundo de conflitos que precisam ser problematizados em sala de aula, e que questões relacionadas às relações sociais no espaço escolar devem ser priorizadas. O verdadeiro desenvolvimento, o global, leva em consideração as dimensões afetivas e cognitivas na edificação da criança.

Sobre o intercâmbio cultura, educação e formação de professoras e professores Gomes (2003) afirma a importância da escola como um espaço de trocas, de socialização e de reflexão sobre as diferenças culturais que convivem em seu meio:

A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação coma cultura e a educação – vista de uma maneira mais ampla – que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras (GOMES, 2003, p. 171).

Conhecer os processos históricos da exclusão da população negra brasileira e a possibilidade de entender o que significa um currículo com a abordagem da História da África e dos afro-brasileiros significa compreender um pouco dos conflitos inerentes à construção da subjetividade das crianças negras na escola. A valorização advinda do conhecimento de outras culturas refaz as possibilidades de construções identitárias positivas e de respeito às origens do “outro”, tanto do professor quanto dos alunos.

A formação de professores deve partir de reflexões sobre a sociedade e sobre o ser humano que a escola quer formar. Não deve se pautar tão somente no exercício

pontual de ensinar, preparar para o trabalho, para desenvolver mecanismos de sobrevivência material sem levar em conta as subjetividades dos indivíduos e suas matrizes. Para mudanças nesse modo de se conceber a educação, Sacristán (1998) discorre sobre a origem das concepções epistemológicas de professores.

As perspectivas epistemológicas nos professores não são independentes de concepções mais amplas, da cultura geral exterior e da pedagógica em si, que conjuntamente determinam modelos educativos delimitados e vigentes em determinados momentos históricos. [...] Essas perspectivas são elaborações pessoais dentro de contextos culturais e de tradições dominantes dos quais recebem influências (SACRISTÁN, 1998, p. 187).

Sobre o quanto a formação de professores implica mudança de paradigma, de prática e rompimentos com exclusões sociais, Sacristán (1998) afirma que “não se pode analisar nem questionar a prática do currículo senão enquadrada na perspectiva de contribuir para emancipar ou para submeter os agentes que o recebem e o devolvem, isto é, alunos e professores” (p. 262). Considerando que o ator que ensina também é o mesmo que aprende e que desconstrói sua própria constituição, esse pensamento encontra elo na perspectiva do entendimento do ser humano aluno e professor como agentes de mudanças na sociedade.

Trabalhar com a educação de crianças exige, ao contrário do que se pensa, uma formação de qualidade devido ao momento da vida em que as primeiras experiências formais da educação são vivenciadas e dão início ao processo de aprendizagens que vão influenciar na subjetivação, na construção de imagens e conceitos que poderão balizar modos de viver durante toda a trajetória escolar dessas crianças. Sobre a formação de professores, Silva (2008a) afirma que:

Cabe uma formação específica para o professor de ensino fundamental, com o objetivo de prepará-lo para uma prática pedagógica com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especialmente nos textos e materiais didáticos. (SILVA, 2008a, p. 18)

Diante da compreensão de que a política educacional que envolva o trabalho pedagógico dos profissionais de educação não tem êxito se não houver formação, pode se concluir que, para a implantação do artigo 26A da LDBN, também não é diferente. Há oito anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, apesar de não haver pesquisa que dê referência sobre a aplicação da lei no território nacional, o que se tem visto em várias escolas do DF são ações pontuais e solitárias de alguns professores militantes. A maioria

busca a sua formação de forma individualizada nos livros, perdendo a oportunidade de discutir coletivamente e enriquecer com outras experiências e compreensões sobre a educação para as relações raciais. Não há na Secretaria de Educação ou nas Regionais de Ensino cursos de formação para os professores trabalharem com as africanidades, ficando a cargo da Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAPE) promover cursos sem, contudo, conseguir abranger a totalidade de profissionais da rede pública do DF.

Em um balanço das políticas sociais, segundo Jaccoud et al. (2009), a lentidão para se aplicar a lei decorreu também da ausência de formação nas graduações, que não incluem História da África nem conteúdos sobre a História dos afro-brasileiros. A solução encontrada pela Seppir e pelo MEC foi estabelecer parceria e lançar, em 2006, o curso Educação – Africanidades – Brasil, realizado pela Universidade de Brasília, com a perspectiva de oferecer 120 horas/aulas e contemplar 25 mil inscritos. Apenas 6.800 concluíram o curso. As causas apontadas para o baixo contingente de professores formados foi explicado pela dificuldade em acessar a tecnologia necessária para as aulas, a escassez de recursos nas escolas e as dificuldades geradas devido ao grande número de inscritos.

Esses dados evidenciam que a política de formação não foi efetiva, pois não atingiu um número significativo de docentes, considerando que a oferta do curso foi estendida a todos os estados brasileiros. O que poderia ser deduzido dessa ausência de efetividade na formação de professores? Quais as consequências para o processo de formação para o reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana no país?

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) expressa objetivos que exigiram a explicitação de diretrizes e metas para a erradicação do analfabetismo: a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade; e a gestão democrática da educação, que são importantes para a superação das desigualdades educacionais entre a população negra e a branca. Seriam os gestores, coordenadores e orientadores alvos importantes de política de formação para atingir as metas propostas?

O caráter formal e o reconhecimento da importância da educação para a diversidade étnico-racial está expresso no PNE 2011-2020 ao apontar como diretriz para atingir a meta de aumento das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Garantir o ensino da história e cultura africana nos termos da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, e da Lei 11.545 de 10 de março de 2008 por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade

étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral (PNE 2011-2020, p. 10).

Além da formação para o fazer pedagógico relacionado com as africanidades, deve-se encaminhar o professor para uma reflexão sobre o humano como um conjunto de dimensões: afetiva, intelectual, religiosa, corporal, social, psicológica, a serem constituídas e vividas também na escola para um desenvolvimento equilibrado das crianças e uma prática pedagógica significativa para o professor. A perspectiva é que o conhecimento também o transforme, o eduque e promova oportunidade de conhecimento de si mesmo, mudando, criando ou reelaborando o modo de conceber a educação das crianças.

Gomes (2003), abordando a importância da formação de professores, afirma que a questão da formação inicial e em serviço vem como possibilidade de mudança nas relações em que a criança ou jovem negra/negro tenham modelos de estética negra valorizados, que a escola tenha uma escuta mais apurada para perceber as tensões e conflitos presentes nos jogos de poder e consiga transformar tudo isso em reflexão por meio de um currículo que privilegie as diferentes culturas, a humanização, e não somente a execução de conteúdos curriculares visando à escolarização.

Blanchard-Laville (1999) contribui com a ideia de que mesmo a professora e o professor são atores que precisam ser cuidados e educados para o trabalho de educação para as relações raciais, não somente do ponto de vista da competência profissional, mas também da possibilidade de compreender as intersubjetividades das relações professores/crianças e criança/criança, e as construções negativas e positivas partindo desses contatos.

O foco é, contudo, uma reaprendizagem: os professores e os formadores de professores com frequência perderam o contato com sua própria interioridade psíquica, tendo transformado numa espécie de dever a erradicação da dimensão pessoal de seu ato de ensino ou de formação (BLANCHARD-LAVILLE, 1999, p. 130).

Blanchard-Laville (1999) nos fala ainda sobre a importância do resgate de si mesmo, da análise da interioridade da professora e do professor, negada nas formações que normalmente são reduzidas às aprendizagens pontuais sobre a prática docente sem, contudo, levar em consideração o profissional como um todo, repleto de subjetividades que influenciam o trabalho nas classes, ainda que haja negação da dimensão subjetiva da profissional e do profissional.

Ao fator interno de cada professor e professora podem ser acrescentados o mito da democracia racial e o processo de branqueamento imposto a toda a sociedade, que atingem professoras e professores por meio dos currículos de formação docente nos vários espaços e instituições onde a educação para as relações raciais não faz parte das reflexões dos que têm o poder de pensar a educação, a cultura e o currículo.

CAPÍTULO 3

LITERATURA INFANTIL NA ATUALIDADE

3.1 Breve panorama sobre a leitura, a diversidade e o currículo nas séries iniciais

A literatura em geral constitui uma modalidade de construção de sentidos na qual as representações perpetuam ou criam novos sentidos, alterando os conceitos e modos de conceber a realidade e construindo as relações de pertencimento identitário. Neste capítulo são apresentados brevemente o surgimento da literatura infantil na Europa e no Brasil ainda carregado dos sentidos que a caracterizavam na Europa.

Inicialmente, fazemos uma referência ao pensamento de Zilberman (2003), Souza (2010) e Cademartori (2007) por apresentarem em seus trabalhos o histórico do surgimento da literatura infantil na Europa, como parte de uma necessidade da burguesia por volta do século XVIII devido ao *status* que a infância passa a ter, levando a escola a assumir, junto com a família, a educação das crianças.

Não há pretensão em se trazer o histórico da trajetória da elaboração do que hoje, com muitas controvérsias, denomina-se literatura infantil. Porém, partindo das ideias de Zilberman (2003), a literatura infantil surgiu com o reconhecimento da infância por parte da burguesia como fase da vida. A necessidade de educar as crianças dentro dos valores e padrões da época e a possibilidade de se abrir mais um mercado com promissora rentabilidade fizeram com que a literatura surgisse envolta em preconceitos e destinação diferente da verdadeira função da literatura, que é a de proporcionar o conhecimento do mundo por meio da fantasia do autor.

Zilberman (2003) evidencia também em sua obra os caminhos que os textos literários para a infância percorreram, partindo da forma utilitarista, como manual de informações, doutrinas e veículo de regras morais, e chegando até as diferentes dimensões que podemos identificar na literatura infantil contemporânea.

Diante do compromisso da escola em educar as crianças, surge a literatura infantil como material pedagógico auxiliar na educação dos pequenos. Escrita inicialmente por professores, teve caráter pedagógico. O objetivo de doutrinar veio expresso nos textos recortados de obras para adultos, sem muito sentido e preocupação com o universo infantil, já que ainda preponderavam os resquícios da ideia de que a criança era um adulto em miniatura. Perrotti (1986) colabora criticando o modelo vigente de literatura:

Uma literatura menos utilitária, feita especialmente para crianças, começa a aparecer timidamente, na Europa, somente no século XIX. Evidentemente ela não conseguirá se tornar-se hegemônica. O discurso moralizante, o caráter pedagogizante da narrativa ainda dominará nesse campo [...] somente no nosso século é que a concepção utilitarista da arte para crianças sofreria abalos consideráveis, sendo profundamente questionada por artistas, estudiosos e por todos aqueles que se interessam pela questão (PERROTTI, 1986, p. 52).

Ao localizar o surgimento da literatura infantil entrelaçada com a história da estabilização do poder burguês, Zilberman (2003) e Souza (2010) mostram que, anteriormente, a infância não fazia parte da preocupação central dos adultos. O conceito de família esteve intimamente ligado ao da aristocracia, em que não havia esse caráter intimista da família nuclear.

A família tinha um sentido pautado no agregamento de pessoas que estariam submetidas ao aristocrata, algo como o poder feudal numa concepção medieval em que as famílias tinham um compromisso social em manter o poder dos donos das terras em uma relação baseada no feudalismo e no poder rural. Não havia a identidade de família como a conhecemos hoje. A criança nesse meio não era pensada como alguém que precisava ser educada e protegida. Viviam as mesmas experiências e frequentavam os mesmos espaços que os adultos. Nessa época, era alto o índice de mortandade na infância.

Com a ascensão da burguesia, que se afirmava como classe, a família ganhou um novo modo de ser e pensar as relações entre seus membros. A organização patriarcal confere à mulher o papel de organizadora da dinâmica familiar, passando as crianças a receberem cuidado materno, afeto e educação formal em instituições escolares.

A ampliação da instituição escola se deve a interesses econômicos. Os modos de produção estavam pautados na industrialização. Diante da necessidade de manutenção dos interesses burgueses, a criança proletária, que vivia uma infância fadada ao trabalho, constituía mão de obra barata. Por isso, começou a receber cuidados também do estado, que, por interesses voltados para o capital, alfabetizava e preparava as crianças para assumirem os postos nas fábricas.

No Brasil, a literatura surge no final do século XIX. As obras de origem europeia tinham tradução nacional, e a circulação era insuficiente. Com a Proclamação da República e o *status* de país rumo à modernização, com o fim do modelo escravocrata, o surgimento e fortalecimento das metrópoles e a nova conformação da sociedade brasileira com a chegada dos imigrantes, a educação torna-se necessária. Mais uma vez,

na Europa, a literatura infantil tem como primeira função educar. A escola como espaço de reprodução ideológica se limita à literatura vinculada aos objetivos do Estado.

Monteiro Lobato, figura importante quando se fala em literatura infantojuvenil, surge com uma literatura escrita sem rebuscamentos, espontânea, com linguagem popular, com a proposta de estimular o leitor a ter senso crítico e pensar a sua realidade social em um país que precisava romper com o modelo rural e tornar-se urbanizado. Lajolo (1998) atribui a Monteiro Lobato o rompimento com a literatura infantil baseada em pressupostos europeus, como a ausência de crianças como personagem e a marca da forte presença do elemento maravilhoso em suas histórias, bem como temas relacionados à realidade social brasileira voltada para a vida na zona rural. No decorrer da pesquisa, veremos seu o personagem Jeca Tatu, que personificou o conceito de progresso e atraso segundo autor. Mais adiante, será abordado o pensamento do autor em sua obra *Caçadas de Pedrinho* (2009).

Entre as décadas de 1940 e 1960, a literatura infantil teve como enredo a vida rural, os bandeirantes, os índios e os mitos da Amazônia, uma repetição do período anterior. A literatura infantil tinha um caráter patriótico, diferentemente das décadas de 1960 a 1980, nas quais a literatura rompeu com os compromissos com a escola e a pátria e incorporou a cultura de massa presente nas grandes cidades. Nesse período, o professor tornou-se uma possibilidade de veicular obras com o argumento de serem auxiliares em sua prática pedagógica.

Nos dias atuais, a escola possui um currículo oficial, aquele que os professores procuram “vencer a todo custo”, e outros currículos que se relacionam às determinações impostas pelo poder dominante, como as religiões cristãs, a heterossexualidade, os conceitos de famílias “estruturadas”, os modos de consumo, as concepções de seres humano, enfim, uma gama imensa de conteúdos que não está escrita nem determinada oficialmente nos currículos, mas fazem parte do conjunto de ensino e aprendizagem oferecido pela instituição escola.

Para Cademartori (2007), os anos 1980 apresentaram uma faceta da literatura infantil, dentro da concepção do poder atribuído ao adulto escritor, professor e pais: a definição do que é importante na formação da criança. Esse poder relega às crianças um processo de formação distante da realidade do mundo conflituoso, que exige reflexões sobre questões que a literatura muitas vezes não trata por ser, na verdade, uma decisão do adulto partindo da sua concepção do que a criança deve ou não ter contato.

Tradicionalmente a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz, no caso a do narrador (CADERMATORI, 2007, p. 24).

A literatura infantil não está desvinculada dessas representações sociais. Traz em forma de imagem e texto um mundo a ser seguido. Por mais que nos dias de hoje os autores consigam fazer literatura de qualidade, sendo as crianças protagonistas em seus anseios e com enredos pensados para a infância, tais obras não são inocentes. Movidas pela produção do prazer e pelas emoções, trazem doutrinas, modos de vida escritos da maneira mais atraente possível, conseguindo atingir o imaginário das crianças e estabelecendo possibilidade de reprodução desses parâmetros na realidade vivida.

As crianças têm na literatura uma oportunidade de se conectar com os vários mundos e estabelecer experiências que as ajudem a compreender melhor suas realidades, como simplesmente rir, emocionarem-se, encantarem-se com o enredo e identificarem-se com a personagem principal.

Sobre esse contato da criança com a realidade mediante a literatura infantil, Zilberman (2003) contribui:

[...] devido não só à sua circunstancia social, mas também por razões existenciais – se vê privada ainda de um meio interior para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. É esse lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos adequados para a compreensão do real: uma história, que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria e a linguagem, que é mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciado pela leitura, um alargamento do domínio linguístico [...] (ZILBERMAM, 2003, p. 45)

A literatura infantil ainda é uma questão de poder. Como todos os bens da atualidade, está carregada de possibilidade de formação, seja aquela literatura de má qualidade vendida nas portas das escolas, seja a literatura selecionada dentro de uma política de leitura para os alunos, como é o caso dos livros que chegam às bibliotecas das escolas públicas de todo o Brasil.

A globalização, a mídia, a indústria de produtos para crianças, junto com a indústria cultural e a literatura contemporânea ou clássica, bem como outros materiais acessíveis dentro e fora da escola, veiculam imagens, ideias, modos de vida que não condizem com a realidade das famílias negras e não lhes dão visibilidade, tanto pelas

culturas impostas quanto pela constituição de um imaginário social branco e burguês, ratificado em produtos que funcionam como veículos de ideologias brancas sobre um modo único de ser e estar no mundo. Esses produtos passam ao largo da realidade das famílias negras, porém influenciam o modo como a sociedade vê essas famílias.

Guattari e Rolnik (2005) discorrem sobre a cultura de massa e a produção de indivíduos por meio de sistemas de valores dissimulados, que produzem subjetividades sociais inconscientes intimamente relacionadas ao consumo. Os autores acreditam que a oposição a esse modo de submeter o ser humano a uma hegemonia cultural seria a construção de uma subjetividade individual, denominada de “processo de singularização”: a possibilidade de recusar esses “modos de encodificação preestabelecidos”.

Recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização que coincida com o desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 22).

Os meios de comunicação em geral têm uma imagem no poder. É a imagem do homem e da mulher branca que entra todos os dias nos lares por meio da televisão e ratifica no imaginário social a identidade estética que prevalece no Brasil. As crianças sentem, sabem que os seus cabelos, cor de pele e jeito de viver não estão representados, não aparecem na televisão, ou pelo menos gozando o mesmo *status* e na mesma proporção em que as brancas e brancos aparecem. São os meios de comunicação a serviço de uma homogeneização identitária. Sobre isso, Santos (2010) contribui ao abordar a questão das teorias manipulatórias que estão contidas nas produções, no consumo e na concepção de seres humanos e que estão embutidas na globalização que atinge também a escola.

Os poderes hegemônicos que comandam a globalização neoliberal, a sociedade de consumo e a sociedade de informação tem vindo a promover teorias e imagens que apelam a uma totalidade, seja ela a da espécie, do mundo ou mesmo do universo, que existe por sobre as divisões entre as partes que a compõe. São aspirações dos povos, sexos, regiões, etnias, etc., bem como as relações desiguais, de exploração e de vitimização, que tem unido partes que compõem esta pseudo totalidade. Mas o órgão de credibilidade destas teorias e imagens consiste em apelarem, ainda que de modo manipulatório, para uma comunidade imaginada da humanidade em seu todo (SANTOS, 2010, p. 84).

A literatura na educação escolar cumpre um papel que vai além da necessidade pedagógica escolar de construir e desenvolver nas crianças a importante habilidade de ler as fichas literárias, tão utilizadas para verificar se a obra imposta havia mesmo sido lida e compreendida de uma única forma, desconsiderando as infinitas possibilidades de interpretação, de interação entre leitor e escritor. Tal como é vista, a literatura infantil contribui para a interação e o desenvolvimento social das pessoas, ainda que essa não seja sua função primeira para os teóricos e escritores.

A literatura pensada nesta pesquisa tem a sua dimensão formativa no sentido de revelar outras possibilidades de culturas, de pessoas e de modos de viver e estar no mundo e de fazer sonhar, envolvendo as crianças nas tramas, estabelecendo uma relação com base nos significados atribuídos ao conteúdo da leitura. Para Souza (2010), literatura é:

[...] antes de tudo, engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza. Seu campo é vasto. Ela nasce da necessidade de os homens, desde as origens, registrarem e compartilharem suas experiências, fantasias e, mais do que isso, valores e ensinamentos, transmitindo-os para gerações vindouras. Deste modo a literatura existiu antes mesmo da invenção dos códigos escritos (SOUZA, 2010, p. 9)

A referência de literatura mais conhecida nas escolas brasileiras, conhecida por clássicos infantis como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Branca de Neve, entre outras, são obras de autores europeus. Não abordaremos o caráter estritamente comercial de como entram na escola. Tais obras trazem, originalmente, um fundo doutrinador de valores como a obediência, a resignação e a bondade como princípios a serem apreendidos pelas crianças.

Segundo Bettelheim (2007), ao se referir à importância dos contos, traz outra visão do conto de fadas para formação global da criança, mas reconhece o distanciamento dessa modalidade de literatura da realidade:

Em todos esses aspectos e em vários outros, no conjunto da "literatura infantil" – com raras exceções – nada é tão enriquecedor e satisfatório, seja para criança ou para o adulto, do que o conto de fadas popular. É bem verdade que num nível manifesto, os contos de fadas pouco ensinam sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; eles foram inventados muito antes do seu surgimento (BETTELHEIN, 2007, p. 12).

Há nessas produções um caráter pedagógico: os ensinamentos sobre a moral, a obediência, a honestidade tornam-se a tônica da literatura, a ser observada na seleção

de tais clássicos, uma vez que estes são muito utilizados nas escolas. Ademais, contribui para essa disseminação o mercado editorial, que produz releituras de clássicos e os comercializa nas portas das escolas como literatura infantil, tornando tais obras referência de qualidade duvidosa. Cademartori (2007) ajuda a fundamentar essa ideia sobre a literatura, que tem um caráter homogêneo e que não aborda os conflitos existenciais da pós-modernidade, como as diferenças culturais e humanas.

Foi com a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres e outras mazelas da sociedade e de seus jogos de poder. Já nos contos clássicos se observa o silenciamento de qualquer conflito que não seja solúvel e a negação de qualquer situação de falta que não seja resgatável. [...] Tradicionalmente a literatura infantil apresenta por determinação pedagógica um discurso monológico, que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando, numa só voz, no caso, a do narrador (CADEMARTORI, 2007, p. 24).

Ao pensarmos a escola atual com todas as suas funções e teorias sobre a necessidade de democratizar e incluir verdadeiramente os diversos grupos e suas reivindicações acerca das suas identidades, cabe análise e reflexão sobre a literatura infantil clássica e como esta apresenta a estética e a cultura negra. As obras enviadas às escolas por meio de políticas ou introduzidas na escola com intuito puramente mercantilista não contribuem para a implementação das políticas de valorização da população afro-brasileira por passarem distante do mundo conhecido e vivido das crianças. O cenário social criado para os enredos não fazem menção ao legado cultural africano presente na língua, religião, danças e festejos que compõem a cultura brasileira.

Nos livros infantis, com forte influência europeia, além da construção de um imaginário de mulheres frágeis, dóceis, passivas e em condição de inferioridade ao homem, todas são brancas, possuem cabelos longos e louros e estão sempre à espera do resgate de um príncipe, também branco, forte, belo, rico e que as tornem princesas ou as resgatem de uma situação de pobreza ou de alguma madrasta ou bruxa má para, enfim, serem felizes para sempre. Nesse sentido, vale o pensamento de Felisberto (2006) para enforçar outra possibilidade de literatura: “Nós que tanto precisamos de nossa literatura para nos entreter e para expressar as várias demandas que temos por igualdade de gênero, para expressar religiosidades marginais, para exercer autoestima [...]” (FELISBERTO, 2006, p. 75).

Segundo Cademartori (2007), a Charles Perrault, francês do século XVII, é atribuído o mérito pelo início da literatura infantil, que já existia como literatura

pedagógica da cultura erudita, a exemplo dos textos dos jesuítas, e como cultura popular expressa nos contos e provérbios. Mesmo desprezando a cultura popular, Perrault se apropriou desta, coletando contos e os adaptando ao gosto burguês com caráter moralizante e pedagógico. Os contos populares se tornaram meio para a elevação da criança à condição de adulto, nascendo assim a literatura infantil.

Esses elementos formadores de concepções, de preferências e que estabelecem modos de vida, de conceber o mundo e o outro estão sendo considerados aqui devido ao entendimento de que a educação não acontece somente dentro dos muros da escola. A educação como parte vital das construções sociais e culturais de tudo o que somos deve levar em consideração os meios externos à escola e a relação dialógica que se estabelece nos espaços escolares entre as crianças e as diferentes concepções. Sobre essa dimensão do texto literário, Souza (2010) evidencia que:

Não só o uso estético da palavra, mas a disposição do texto no papel, as escolhas gráficas, a ilustração, tudo disputa espaço na busca das opções valorativas, éticas e pedagógicas eleitas pelo autor, para que a narrativa atinja a sensibilidade do leitor, altere seus horizontes de expectativas e sedimente valores formativos (SOUZA, 2010, p. 59).

Essas compreensões podem redimensionar os objetivos dos currículos e das práticas pedagógicas cotidianas, viabilizando interações respeitadas, inclusivas e democráticas por meio do rompimento com modelos únicos de cultura.

Moreira e Silva (1995) colocam o currículo como um “artefato social e cultural” importante para a organização da sociedade e da educação e, por isso, um espaço de poder no processo educacional por trazer para a formação dos educandos conhecimentos relacionados à determinados grupos:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

É em meio ao pensamento uno de concepção de vidas, de estética e de mundo que as crianças negras constroem as concepções sobre si mesmas. Esses modos de pensar chegam à escola por meio de muitos canais e também pela literatura infantil, que traz consigo imagens e códigos que internalizam conceitos que, mesmo sem a força da palavra pronunciada pela fala, diretamente expressam e designam quem faz parte do

grupo dos considerados bonitos, detentores do poder e, portanto, mais aceitos no ambiente escolar.

A literatura infantil propõe valores e regras, mas nesse caso há um ingrediente a mais: a seleção é baseada no racismo, influenciando a forma como as crianças se constituem na condição de seres humanos cujas referências principais estão ligadas ao pertencimento étnico-racial.

As meninas, muito mais que os meninos, sofrem porque a invenção social do feminino está intimamente ligada a um conjunto de signos que as indústrias se apropriam para incentivar o consumo de roupas e objetos patenteados pela mídia, sobretudo a televisão, por meio de atores famosos, filmes e desenho animado de empresas mundialmente reconhecidas. Tudo isso reforça uma concepção de mundo e de cultura na qual a criança negra não se encaixa.

Parte daí conhecer os valores civilizatórios africanos para romper com dois dos importantes pilares de exclusão social da população negra: a lógica mercadológica etnocêntrica e o racismo. É preciso extinguir o não reconhecimento de outros modos de ser, legitimado pela indústria da cultura de massa, que busca a homogeneização dos seres humanos.

Do modo como o currículo vem sendo pensado e contemplado pelo material didático, o que se percebe é o agravamento do grande problema da formação docente, uma vez que os livros didáticos constituem currículo prescrito²⁵ e que muitas vezes são seguidos e utilizados sem análise prévia pelos professores. O Programa Nacional do Livro Didático faz parte de uma política nacional abrangente, sendo um recurso abundante nas escolas brasileiras.

As questões acerca das imagens nos livros didáticos e da literatura infantil e infantojuvenil têm evoluído, porém ainda há muito o que se fazer no sentido de quantificar proporcionalmente as imagens de negros e brancos veiculadas, de democratizar os lugares sociais ocupados pelas famílias negras nos materiais didáticos em geral e dar visibilidade a suas culturas.

Nesse sentido é que a literatura, as músicas, as descobertas científicas, os heróis e as grandes lutas emancipatórias dos negros brasileiros podem contribuir para a desconstrução das representações contidas no imaginário social negativo sobre a população afro-brasileira e promover a construção do sentimento de pertença a uma

²⁵ Currículo prescrito: em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória (SACRISTÁN, 1998, p. 105).

coletividade, que teve seus próprios atores sociais e suas histórias diferenciadas da história veiculada como a da Humanidade.

A literatura infantojuvenil está ligada ao currículo das séries iniciais, uma vez que professores da rede pública utilizam a literatura como elemento relativo a conteúdos, introdução de temas nas rodinhas de conversas ou mesmo como forma de subsidiar ou iniciar determinados assuntos. Sendo assim, não há como não pensar que a literatura não faça parte do currículo escolar ou mesmo que não exerça influência sobre a formação das crianças.

A literatura infantojuvenil é imagem e enredo. Como não concluir que tudo isso não influa sobre o currículo? Como ignorar que existe uma política em nível nacional com um investimento financeiro considerável, cujo objetivo principal é fomentar a leitura e melhorar a qualidade da educação? É certo que, quando um autor produz uma obra, ele não pensa em suprir as necessidades pedagógicas e curriculares de instituição alguma, porém a produção é destinada a alguém, e esse alguém está situado em um mundo social onde a escola é parte importantíssima na constituição desse ser, servindo de ligação para o mundo e seus paradigmas.

Nessa perspectiva, a literatura infantojuvenil constrói, a partir do imaginário, representações sobre o que é ser homem, mulher; negro, branco; bonito, feio; moral e imoral. Enfim, a literatura infantojuvenil contribui para reforçar todas as dicotomias da sociedade. Ainda que não haja intenções, o adulto e autor é ser um histórico e social que possui suas próprias representações de mundo e produz suas obras permeadas de suas visões de mundo e seus contextos. Sobre essa relação do adulto tomando a literatura como mediadora entre ideias e a criança, Rosemberg (1985) contribui ao enfatizar a importância da visão do adulto expressa na obra, tornando a criança um receptor de ideias:

Quando, por exemplo, a literatura infantojuvenil manipula um certo conceito de criança, ou de adulto, ela não está apenas pregando um modelo, ela está agindo de acordo com uma imagem, de acordo com um modelo, de acordo com um conceito" (ROSEMBERG, 1985, p. 75).

O modo de pensar o mundo contido nas obras de literatura infantil vai para dentro das escolas e passa a fazer parte do patrimônio cultural que essa instituição socializa. Nesse ambiente, contribui para levar crianças, jovens e adultos a transformarem o ato de aprendizagem e desenvolvimento em tempos memoráveis de desafios e alegrias para

uns e em marcos negativos capazes de fazer com que muitos talentos e capacidades sejam bloqueados por falta de relações de pertencimento não constituídas na escola.

A literatura infantil é um importante recurso para a formação das crianças no que se refere à apreensão da realidade partindo dos enredos. Ao ser abordada de forma ficcional e apropriada para cada faixa etária, proporciona oportunidade de reconhecimento das identidades, intercâmbio com as histórias de vidas ou mesmo de conflitos reais presentes nas tramas e também nas trocas interativas cotidianas das crianças.

Para que haja integração obra e leitor, a relação de pertencimento à cultura veiculada e a identificação, inclusive no aspecto físico, com as personagens é de fundamental importância para que não se crie uma identidade fragmentada ou mesmo distante da realidade da criança.

A literatura infantil que se reveste de elementos da cultura europeia faz referências a lugares jamais vistos por crianças brasileiras. É fato que uma das funções da literatura é abrir horizonte, promover viagens por meio da imaginação, é trazer o desconhecido e torná-lo parte dos conhecimentos do leitor, porém o que está em questão é o conhecimento hegemônico eurocêntrico contido na literatura clássica destinada às crianças nas séries iniciais.

3.2 Literatura e imaginário: representações sociais sobre a estética e a cultura negra

A elaboração teórica de Moscovici (2009) sobre as representações sociais é importante porque contribui para compreensão das interações sociais entre as populações negra e branca, os processos simbólicos e as possibilidades de reconstrução de representações positivas contidas na literatura infantil de temática afro-brasileira sobre a população negra, fazendo uso da sua interdisciplinaridade, complexidade e transversalidade para analisar a valorização das crianças mediante as significações construídas com base em imagens e elementos da cultura africana apresentados nas obras. Guaresh (2011) discorre sobre ideologia que aqui se conecta com as representações sociais dentro da perspectiva da identidade negra evidenciada na literatura infantojuvenil:

São diversos os elementos que costumam estar ligados ao conceito de RS: ele é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural. Possui uma dimensão histórica e transformadora. Junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos.

Está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos. É um conceito sempre relacional e por isso mesmo social (GUARESHI, 2011, p. 162).

Busca-se nessa abordagem das representações a ligação possível entre os estudos culturais, a representação, a identidade e a diferença. Ademais, analisa-se a possibilidade de construção identitária de crianças negras mediante as representações em uma literatura infantil que traz em si traços de uma cultura negada, que pode funcionar como símbolos que se revestirão em significados possíveis para uma identificação. As representações sociais sobre a população negra são percebidas sob diferentes aspectos no que diz respeito à cultura de modo geral – é sempre desvalorizada em relação ao modelo de música, poesia, filosofia, produção literária, entre outras manifestações culturais difundidas pelos currículos escolares.

Em meio às relações sociais no espaço escolar, quando analisados de forma crítica, empreendendo importância aos significados e signos presentes, é possível estabelecer nexos entre os apelidos e as representações sociais sobre a população negra, e, se adentrarmos à história, é possível interligá-los, sobretudo, com período em que o processo de construção da identidade nacional imputou vários estereótipos sobre a negra e o negro a fim de negar e justificar as suas exclusões da identidade que vinha sendo imaginada e planejada para o Brasil. Neste sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana propõem:

[...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir seus estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

Abramovay, Cunha e Calaf (2009), em sua pesquisa, apresenta um quadro de apelidos sobre a população negra, no qual afirma que alguns deles, recolhidos em outras pesquisas permanecem em uso ou mesmo são ampliados (ABRAMOVAY & RUA, 2002; ABRAMOVAY et al., 2006; CASTRO; ABRAMOVAY, 2006) “não apenas se repetem, mas

também se diversificam e multiplicam ao longo do tempo”, como aponta o quadro. (ABRAMOVAY, 2009, p. 214).

Quadro 1 – Apelidos usados em insultos contra as pessoas negras

Assolan	Maconheiro
Africano	Mussum
Beijuda	Lacraia
Bois do cabelo enrolado	Neguinho da favela
Cabelo de bombril/cabelo ruim/cabelo à prova d'água	Negro safado
Café/café com leite	Nega do fubá
Carvão	Palito de fósforo
Chica da Silva	Petróleo
Chiclete de mecânico	Picolé de asfalto
Chocolate podre	Pneu/suco de pneu
Churrasquinho	Pré-histórica
Cola de asfalto	Preto
Endiabrado	Preta fedida
Escravo	Preto de macumba
Feijoada/feijão preto	Roda
Fumaça	Saci-pererê
Galinha preta de macumba	Toalha de mecânico
Gorila	Toddy
Macaco	Torrada queimada
Macaco da bunda vermelha	Tição
	Tiziu
	Zé pequeno

Fonte: Abramovay; Rua (2002); Abramovay et al. (2006); Abramovay; Castro (2006); Abramovay, Cunha e Calaf (2009).

Alguns desses apelidos, muito atuais, relacionados a personagens de lendas, de filmes da atualidade, programas de humor, animais, alimentos, objetos e localização geográfica, possuem uma correlação com adjetivos elaborados para o corpo negro, que ultrapassaram o tempo histórico e ainda hoje constituem representações pensadas para as crianças e jovens negros no espaço escolar e divulgadas pela literatura, como apresentado decorrer da pesquisa.

As questões relacionadas à higiene do corpo negro também possuem representações sociais que atravessam a sociedade de maneira abrangente. As falas no cotidiano dão conta do pensamento de que o negro possui cheiro diferente dos outros seres humanos. Tais falas fazem parte das concepções pejorativas que retiram a condição humana comum a todos os seres humanos, com corpos que possuem órgãos com funcionamento idênticos. Essa intenção, que pode ser notadas na incidência de apelidos, tornam tensas as relações no espaço escolar.

A valorização da criança e do jovem, negra e negro, no espaço escolar é de fundamental importância para uma educação na qual se pretenda que seja humanizada, por meio do repúdio aos apelidos e ao tratamento diferenciado que o povo negro historicamente vivenciou no ambiente escolar e que, certamente, tem influência sobre a qualidade das aprendizagens e a permanência no processo da educação básica. Sobre a importância da política de valorização da população negra, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004) traz importante direcionamento para a construção de identidades valorizadas a partir do espaço educacional das escolas públicas e particulares:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2005a, p.14).

No ano de 2008, quando lecionei para crianças de 6 anos e desenvolvi um projeto voltado para a educação das relações étnico-raciais, pude ouvir de uma criança negra de cabelos lisos, filha de pai e mãe negros, a seguinte frase “cabelo de negro fede”. O racismo impregnado na frase da criança evidencia o quanto ainda estão vivos os estereótipos negativos sobre o corpo negro e como esses modos de conceber o outro interfere nas relações sociais, estabelecendo conflitos entre aqueles que têm suas identidades ligadas aos povos estigmatizados e facilitando a configuração das identidades do grupo cujas representações dos atributos são positivas.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) concluem em sua pesquisa sobre os insultos:

Nota-se que os insultos contra pessoas negras são cotidianos e têm como objetivo colocá-los no lugar social a que elas são relegadas: pobreza, a criminalidade, marginalização, a sujeira ou, o que é pior, retirá-las do mundo social remetendo-as para a esfera da animalidade (ABRAMOVAY, 2009, p. 218).

Quanto ao aspecto da moral e honestidade, há um imaginário facilmente identificável nas piadas que afirmam o negro como ladrão e pessoa de má índole. De uma forma muito presente nas conversas cotidianas, na mídia e, sobretudo, nas relações dentro da escola, esses estereótipos vão se tornando enraizados com mudanças muito lentas na forma de a sociedade brasileira conceber o povo negro, mudanças que são, quase sempre, impulsionadas nas lutas políticas por equidade de tratamento, entendidas

como tratamento diferenciado para se poder chegar à igualdade de condições de conquistas nas várias instâncias sociais.

Nesse ponto, as pesquisas já mencionadas anteriormente evidenciaram a população negra sob o olhar preconceituoso e racista no livro didático e na literatura tradicional para crianças e jovens. A perpetuação dessas formas determinantes de constituir o imaginário social sobre a negra e o negro é ponto central da nova literatura que surgiu como possibilidade de mudança, uma vez que a pesquisa publicada recentemente (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009) aponta para a necessidade de ações de combate ao racismo no ambiente escolar para o pleno sucesso das crianças como um todo e, em especial, das crianças negras por serem vítimas do imaginário racista que ainda persiste nas relações cotidianas no espaço da escola.

Os apelidos apresentados anteriormente são palavras carregadas de sentidos, amplamente divulgadas e constituídas no pensamento de senso comum. As pessoas sabem a quem se referem tais apelidos e a que grupo específico estão sendo dirigidos, pois são diferentes dos apelidos que podem ser usados para qualquer pessoa, homem ou mulher, criança ou adulto. Esses apelidos são como uma logomarca, têm uma representação direcionada diretamente à população negra, e como eles chegam aos dias de hoje, muitas vezes intactos ou ampliados de acordo com o momento histórico no qual o que há de negativo sendo veiculado pela mídia passa a constituir combustível para uma realimentação dos estigmas que vão compor a representação da população negra na sociedade.

Um apelido em si pode não carregar uma construção social mais profunda a ponto de trazer ao pensamento um grupo de pessoas, mas se um conjunto de palavras solto de um contexto é capaz de localizar os seus destinatários, é porque no imaginário coletivo tais grupos já ocupam um lugar social, bastando, assim, uma palavra para que se saiba a quem é dirigido o enunciado.

Quando uma criança negra é apelidada e o apelido se refere às suas características físicas, todas as outras crianças negras sentem-se atingidas, sabem que o apelido é para um conjunto, ninguém escapa à classificação explicitada pelo apelido, e da mesma forma ocorre com as piadas racistas. Elas estão no presente, mas as raízes do sentido que permeia o apelido e a piada são profundos em termos de constituição de um pensamento coletivo, já discutido e elaborado sobre a população negra. O desafio é pensar os motivos pelos quais tais apelidos fazem parte de outras representações já pesquisadas, sobretudo na literatura, e como esta se tornou veículo de manutenção de

tais representações, influenciando nas construções identitárias de crianças negras e brancas.

Nesse sentido, a construção social sobre o que é ser negra e negro foi elaborada, sobretudo, quando a elite intelectual e científica viabilizou o projeto eugenista brasileiro, evidenciado no capítulo anterior. Tal construção possui nexos com a teoria das representações sociais na abordagem de Moscovici (2009), ao apontar o quanto determinadas representações são frutos de uma realimentação constante, a ponto de fazer parte de um pensamento social, sem que essa mesma sociedade se dê conta da imposição que determina certos pensamentos sobre os diversos grupos e a dinâmica gerada pelas representações mantidas ou criadas, mas sempre ligada:

É, pois, fácil ver por que a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos ou não temos dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são resultado de sucessivas gerações [...] Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam elos de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem [...] (MOSCOVICI, 2009, p. 37).

Na atualidade os estudos pós-coloniais têm tratado das identidades surgidas a partir das interações entre as diferentes culturas. A questão do poder e da legitimação de determinadas identidades, neste trabalho, está sendo analisada do ponto de vista da teoria das representações sociais por buscar elucidar as ligações simbólicas que estabelecem sentidos no imaginário e propiciam a emergência e arquivamento de campos conceituais a respeito de pessoas e culturas. Esse pensar sobre a sociedade remete o sujeito a refletir sobre si mesmo e atribuir identidades, reconhecer as diferenças e fortalecer a própria identidade. Jodelet (2009) contribui ao abordar a intervenção dos movimentos sociais como importante possibilidade de mudança e de enfrentamento por meio de novas representações que nascem com o viés político de modificar a realidade oferecendo outras formas de concepção dos grupos estigmatizados por meio das representações construídas por grupos que buscam a hegemonia:

Estas representações são concebidas como “enunciados performáticos” cuja “objetivação no discurso” tem o poder de revelar, construir e instituir uma realidade. É assim que uma representação produzida por um grupo heterodoxo, colocando em questão uma ideologia dominante, oferece

uma alternativa de interpretação da realidade social e se torna uma força de combate e de mudança [...] (JODELET, 2009, p. 108).

Essa dinâmica da imaginação está presente em todas as sociedades. É por meio do imaginário que podemos conhecer o outro, seus símbolos, seus modos de agir e ser, suas crenças, sua identidade de grupo e a sua continuidade pela preservação do imaginário mediante as tradições de um povo.

A questão política da manutenção do imaginário sobre determinados povos está intimamente ligada à questão do poder, à necessidade de manter a hegemonia e, muitas vezes, de desqualificar a existência de outros grupos.

O poder estabelecido exerce influência na constituição do imaginário social e das representações construídas com base em símbolos amplamente reconhecidos e aceitos pela imposição secular do poder por meio de vários recursos, entre eles o discurso. Sobre essa imposição, Baczcó (1985) contribui:

A influência do imaginário social sobre as mentalidades depende em larga medida da difusão deste e, por conseguinte, dos meios que asseguram tal difusão. Para garantir a dominação simbólica, é de importância capital o controle destes meios que correspondem a outros tantos instrumentos de persuasão, pressão e inculcação de valores e crenças. É assim que qualquer poder procura desempenhar um papel privilegiado na emissão dos discursos que veiculam os imaginários sociais, do mesmo modo tenta conservar um certo controle sobre seus circuitos de difusão (BACZCO, 1985, p. 313).

A elaboração das identidades não é algo nato nos sujeitos, tampouco fixo. O conjunto de símbolos contidos nas experiências da vida social produz um conjunto de significações capazes de remeter os sujeitos a determinados grupos e espaços. Ao apreender o simbólico das instituições sociais, o imaginário estabelece conexão com o real pela representação que o sentido cria e o que pertence a um grupo ou a outro.

Nesse sentido, o entendimento da diferença para que se compreenda como se constrói o processo de pertencimento identitário e a função do simbólico nessa construção é fundamental. Segundo Silva (2008a): “A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p. 78).

A formação dos sistemas de referência, os quais são acessados para classificar, distinguir, incluir ou excluir, está ligada às representações sociais construídas e que

propiciam a interpretação do mundo. Moscovici (2009) aborda a visão que tem sobre as representações sociais:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa [...]. Nós sabemos que representação = imagem/significação; em outras palavras a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

Segundo Alves-Mazzotti (2008), que se pauta nas representações de Moscovici, a atividade representativa constitui um processo psíquico em que o objeto é transformado de acordo com as experiências e valores do sujeito e influenciado pela sua natureza social de classe, cultura e grupos. Em outro ponto, a autora aborda a identificação dos grupos devido a representações compartilhadas por eles.

Santos (2010), ao abordar a questão dos estudos pós-coloniais, evidencia que estes estão revestidos de uma proposta que reivindica o reconhecimento das culturas marginalizadas e, conseqüentemente, das identidades negadas na dinâmica social geradora de representações que excluem até os dias de hoje os povos colonizados e os colocam em posição de subalternidade frente aos colonizadores, enfraquecendo de maneira compulsória as identidades que possuam diferenças culturais do colonizador.

[...] o pós-colonialismo tem um recorte culturalista, insere-se nos estudos culturais, linguísticos e literários e usa privilegiadamente a exegese textual e as práticas performativas para analisar os sistemas de representação e os processos identitários [...] (SANTOS, 2010, p. 234).

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2009) faz referência à representação como sendo: “um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado à relação de poder” (SILVA, 2009, p. 91).

O autor traz o conceito de performatividade para mostrar que as representações têm na linguagem uma possibilidade de produzir o fato pela repetida enunciação, ou seja, aquilo que comunicamos já está construído em nós e permeia a sociedade como um todo, servindo para reforçar ou definir as identidades.

Essa dinâmica social, em que crenças, opiniões e declarações são compartilhadas têm a função de criar as representações, perpetuá-las ou mesmo difundi-

las por meio de veículos de informação, é eficaz e bastante utilizada. Foi o caso da literatura infantil de décadas passadas, as quais, demonstraram todo um conjunto de representações sociais sobre as crianças negras brasileiras, apresentando enredos, situações e ilustrações completamente interligadas às representações negativas sobre a população negra como um todo.

3.3 Monteiro Lobato e o pensamento eugenista expresso na literatura para crianças

Existe hoje uma crítica bastante fundamentada sobre a forma de representação com a qual Monteiro Lobato apresenta, em suas obras, a mulher negra de forma estereotipada, com lugar social inferiorizado de serviçal, sem participação e voz. Tais representações não são mais condizentes com os ideais democráticos da sociedade brasileira e de suas políticas de inclusão educacional da população negra. Conforme Sousa (2005):

Monteiro Lobato reproduz em sua obra uma visão preconceituosa e um tratamento tipicamente racista da mentalidade da época, pois chega a identificar tia Nastácia como “uma negra de estimação”, aludindo à personagem feminina negra na condição de animal ou objeto (SOUSA, 2005, p. 188).

A obra *Caçadas de Pedrinho*, da Globo Editora, publicada originalmente em 1924 no livro *Caçadas da Onça*, e em 1933 foi ampliada, passando a fazer parte das aventuras da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. Seria mais uma obra do autor Monteiro Lobato presente no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 1998 e 2003, cujo objetivo é o incentivo à leitura, se não fosse a polêmica causada pelo processo formalizado pela ouvidoria da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir/PR), que a denuncia a presença de racismo contra a população negra na obra mencionada. A questão amplamente discutida pelos conselheiros do Ministério da Educação (MEC) e demais pessoas da sociedade é de que a obra de Lobato em questão se contrapõe ao momento atual de perspectivas de inclusão e valorização dos afro-brasileiros e da cultura africana e afro-brasileira.

Pela dinâmica das aventuras, a presença do fantástico, o enredo brasileiro e a voz dada aos personagens infantis, a obra seria recomendável para crianças se não fosse a constante e direta desvalorização da personagem Tia Nastácia, fundamentando a denúncia feita ao Ministério da Educação (MEC), cujo argumento foi de que a obra

apresenta e veicula ideias racistas no ambiente escolar, promovendo um descompasso entre as políticas públicas para valorização da população negra pela educação e a política de incentivo à leitura.

Para que essa análise da obra seja bem compreendida, tornou-se necessário trazer alguns elementos apresentados por autores que pesquisaram a vida de Monteiro Lobato, no sentido de evidenciar a sua influência intelectual no Brasil do início do século XX, o pensamento eugenista da época e a influência deste na educação, que desde sempre esteve relacionado à literatura infantojuvenil, criando representações sociais por meio de seus personagens.

Discutir a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, além de contribuir para um conhecimento maior deste grande escritor brasileiro, pode renovar os olhares com que se olham os sempre delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política e similares binômios que tentam dar conta do que, na página literária, fica entre seu aquém e seu além. Além do texto, aquém da vida (LAJOLO, 1998, p. 23).

Delcastagné (2009) aborda importante questão em seu trabalho, que traz a reflexão sobre as representações alimentadas, compartilhadas e construídas por autores de livros. A explicação para representações negativas sobre determinados grupos está ligada ao realismo da obra, ou seja, a descrição da realidade – se autoras e autores são sujeitos de seu tempo, influenciados por questões políticas, ideológicas e até científicas –, torna possível apreender as posições, representações sociais e categorizações apresentadas nas obras:

Espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretenso “realismo” da obra. A ideia de realismo se ancora, neste caso, na ilusão (alimentada, inclusive em entrevistas e declarações) de que o escritor toma seus modelos da realidade, e não que lida com outras representações (DELCASTAGNÉ, 2009, p. 164).

O pensamento da autora sobre as representações na literatura e a constituição do autor como principal divulgador de ideias por intermédio de seu trabalho permite abordar a recente polêmica sobre o livro *Caçadas de Pedrinho*, escrito em 1917 por Monteiro Lobato, que acionou o Conselho Nacional de Educação (CNE), proporcionou discussões, de certa forma a respeito da questão do realismo da obra, do tempo histórico do escritor

e mesmo sua posição sobre as políticas eugenistas do Brasil, abordadas anteriormente neste trabalho, e a questão do racismo contra negros no Brasil.

Segundo Diwan (2007) diante da proclamada situação de adoecimento em que se encontrava a população sertaneja, Monteiro Lobato, junto com Belisário Penna, Carlos Chagas, Arthur Neiva, Miguel Pereira, Vital Brasil e Afrânio Peixoto fundaram a Liga Pró-saneamento do Brasil (LPSB). Monteiro Lobato se dedicou à divulgação dos assuntos relacionados à medicina e ao saneamento básico. Essa dedicação viria influenciar em sua produção literária. A partir desse seu interesse nasceu o Jeca Tatu, personagem que personificava toda a situação de miséria, doença e analfabetismo em que a população sertaneja estava imersa. Por essas condições de vida, Jeca Tatu, ao qual seu criador denominava de “funesto parasita da terra”, foi considerado até certo ponto da história escrita por Lobato como o culpado pelo atraso no desenvolvimento do Brasil enquanto nação que precisava alcançar o progresso. Posteriormente, a culpa do Jeca foi transferida para as políticas públicas pensadas pelo governo federal. D’Avila (2006) escreveu sobre o ensaio publicado por Lobato em 1914:

Jeca era o caipira que encarnava tudo o que havia de errado com as subclasses racialmente mistas do Brasil [...] ensaio abertamente racista retratava o caipira como causa das deficiências econômicas e políticas da nação. O Jeca de Monteiro Lobato era o equivalente da estátua original, degenerada do “homem brasileiro” [...] (D’AVILA, 2006, p. 59).

Uma nova compreensão do que era o Jeca Tatu, conforme D’Avila (2006), foi apresentada em uma publicação em conjunto com a sociedade eugênica de São Paulo e a LPSB, em 1935, em que a degeneração cultural e ambiental passava o Jeca de culpado a vítima do sistema que não promovia políticas de educação para a melhoria da vida da população sertaneja.

Essa união entre saúde e educação como meio de redefinir a situação do povo brasileiro fez com que os sanitaristas, que compunham uma elite intelectual e científica, tivessem grande influência no destino das políticas educacionais. Foi Monteiro Lobato que garantiu a nomeação de Anísio Teixeira para reformar e dirigir o sistema escolar do Rio em 1931.

Os médicos viram na educação uma possibilidade de redenção da situação de degeneração na qual estava imersa a população brasileira. Vários especialistas da área de saúde pública ocuparam cargos relevantes para a viabilização da educação formal para o povo, dentre eles, Manoel Lourenço Filho, pioneiro na psicologia infantil e

responsável pelo Instituto de Educação, no Rio, e pelo Instituto de Estudos Pedagógicos (Inep).

O viés racial como fator relevante para o atraso no progresso do Brasil não havia sido abandonado, uma vez que a questão da saúde do saneamento surgiu dentro da proposta de discussão sobre mestiçagem e degeneração e aparece nitidamente na pesquisa de Manoel Lourenço Filho para expandir o sistema educacional no interior do Ceará. D'Avila (2006) mostra a retomada do fator raça como ingrediente da degeneração social:

Lourenço Filho retratou um contraste entre o atraso e a modernidade que podia ser medido em termos tanto de raça quanto de cultura [...] Lourenço Filho relatou sua jornada pela “selva hórrida” como uma viagem de volta no tempo, medida pelo escurecimento da pele das pessoas que encontrava [...] relacionou mais uma vez identificando os brancos da costa ao progresso e à civilização e viajando no tempo até uma era de primitivismo e atraso por meio dos pigmentos cada vez mais escuros das pessoas a quem encontrava (D'AVILA, 2006, p. 62-63).

Esses fragmentos foram trazidos para fazer notar que o componente racial não foi abandonado, ainda que a eugenia tenha sido intitulada positiva por tratar de doenças e condições de infraestrutura da sociedade do início do século XX, quando a educação foi incluída como espaço de difusão de ideias eugenistas que passaram pela educação do corpo e das mentes para a formação de identidade nacional brasileira superior à identidade degradada pela miscigenação, doenças, moral, cultura e intelecto do povo.

Monteiro Lobato, como mostra a literatura, foi um homem desse momento histórico, e seu pensamento e ações estiveram conectados aos ideais da época. Sua produção literária continham elementos que dão mostras do seu interesse em fazer o Brasil progredir. Para tanto, precisavam ser eliminados os fatores indesejados, como pensava o maior influenciador do eugenismo no Brasil, Renato Khel, que mantinha ligações com Monteiro Lobato. A seguir, será apresentado um trecho de uma de muitas cartas de Lobato destinadas a Khel, na qual o autor lamenta não tê-lo dedicado a obra *O Choque*, em que expressa admiração pelo médico eugenista e concorda com suas ideias:

Renato, tu és o pai da eugenia no Brasil e a ti devia eu dedicar meu *Choque*, grito de guerra pró-eugenia. Vejo que erreí não te pondo lá no frontispício, mas perdoai a este estropeado amigo [...]. Precisamos lançar, vulgarizar estas ideias. A humanidade precisa de uma coisa só: poda. É como a vinha. Lobato (DIWAN, 2007, p. 106).

O *Choque* é uma obra de ficção futurista, escrita por Lobato em 1926 e analisada por Diwan (2007), cujo enredo acontece em 2228. Lobato quer mostrar uma sociedade

hierarquizada, limpa, forte, bela e saudável, com uma base política de sustentação altamente científica (p. 108). O centro da questão é a eleição para presidente dos Estados Unidos, onde concorrem um homem negro, uma mulher e um homem branco. O homem negro foi eleito, porém não tomou posse e toda a sua raça “fora extinta a esterilizada em segredo através de cosméticos criados pelos brancos, que alisavam os cabelos crespos.” (p. 110). A esterilização foi uma estratégia utilizada no projeto de eugenia de vários países como os Estados Unidos da América, que esterilizou mais de 50 mil pessoas, sendo 20.308 homens e 29.885 mulheres, entre 1907 e 1949.

Poderia essa obra fazer parte da intenção de Lobato de disseminar sua ideologia eugenista? De evidenciar seu pensamento sobre a inferioridade da raça negra? Diwan (2007) traz um trecho no qual apresenta o pensamento de Lobato sobre a importância de utilização da literatura para fazer eugenia: “usar a literatura seja ela na forma de ficção ou ciência, que pode dizer indiretamente o que não pode ser dito às claras” (p. 111).

Essa descrição da obra encaminha para a afirmação de que os ideais eugenistas, muito voltados para as relações raciais, estão presentes no pensamento de Lobato para além da descrição realista de uma época, argumento utilizado por muitos autores se apoiarem no realismo como descrição quando trazem os conflitos entre negros e brancos. Outro aspecto notório são as políticas compulsórias de esterilização, sobretudo nos Estados Unidos, onde se passa a trama, e o branqueamento da população por meio de cosméticos que alisam os cabelos, diminuindo, assim, uma das características negras mais relevantes como um identificador de pertencimento racial – o cabelo crespo.

Por fim, antes de entrar na obra *Caçadas de Pedrinho* (2009), vale informar ainda que Lobato e Khel foram amigos durante mais de trinta anos e se influenciaram mutuamente, a ponto de um prefaciar o livro do outro. “Renato Khel prefaciou, em 1919, *Problema Vital*. Em contrapartida, Monteiro Lobato prefaciou, em 1938, *Bio-perspectivas*, de Renato Khel.” (DIWAN, 2007, p. 110). Diante disso, a pergunta: teria um relacionamento com trocas de ideias consonantes influenciado a produção das obras destinadas às crianças? Há evidências em algumas passagens na obra, já mencionadas, que evidenciam sinais de racismo contra a população negra.

A obra traz uma biografia de Monteiro Lobato que o apresenta como um homem com experiência em política no exterior, culto, empreendedor, já que possui negócios nas áreas de editoras e de petróleo. A biografia demonstra um Lobato preocupado com a saúde pública por meio da sua propaganda do fortificante Biotônico Fontoura como combate aos males apresentados, pelo símbolo do homem rural brasileiro, o Jeca Tatu. Outro aspecto relevante é a imagem de homem que lutava pela sua pátria. Essas

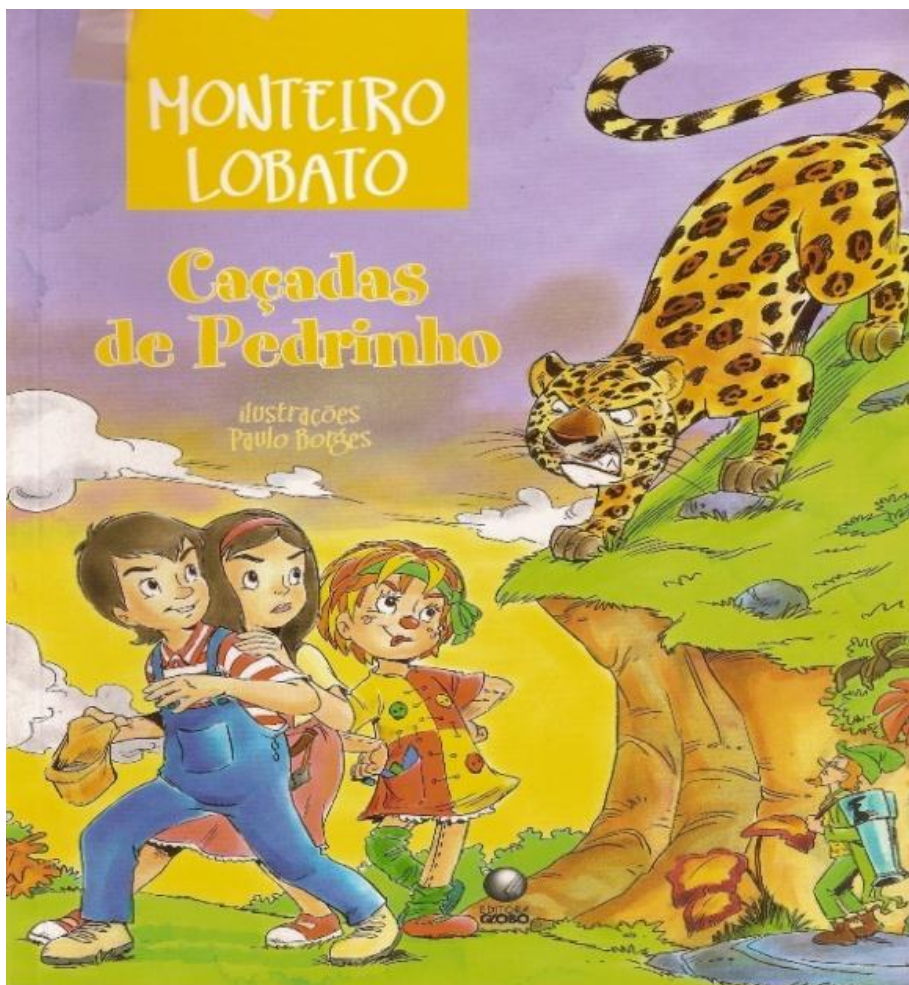
imagens são reproduzidas por autoras que estudaram sua obra sem, contudo, mencionarem seu viés ideológico eugenista que influenciou seu pensamento e sua obra.

Como toda biografia, são apresentados marcos históricos da vida do autor, porém alguns dados parecem desligados de um contexto mais elucidativo para a compreensão dos fatos. Entra em questão a literatura infantil brasileira e a propaganda de Lobato utilizando o personagem que lhe rendeu fama no período que se liga ao momento de maior empreitada contra as doenças da população rural e que coincide também com o início da campanha pela eugenia brasileira, que incluía, entre outras dimensões da sociedade, a saúde pública, como já foi evidenciado anteriormente. Nada consta sobre sua amizade e admiração por Renato Kehl²⁶ ou mesmo sua participação em associações ligadas ao projeto de eugenia para o Brasil, iniciado oficialmente em 1917.

A obra de Monteiro Lobato escrita para crianças apresenta um conjunto de histórias bastante atraentes e repletas de ação, levando o leitor a se envolver com os acontecimentos e ansiar pelo final da trama. A escrita do autor é, de fato, diferente das obras de origem europeia que, embora reproduzidas para o público brasileiro, apresentavam um contexto estranho aos pequenos. Trata-se de enredos criativos e muito próximos da realidade brasileira por trazer para a cena animais, lugares e personagens que vão atravessar o tempo devido às aventuras, à presença do maravilhoso e do fantástico em todas as histórias. Porém, uma análise às relações sociais apresentadas no contexto das tramas se faz necessária por conta do recente episódio de crítica ao livro por conter elementos que evidenciam racismo.

²⁶ No cenário nacional, nomes como os de Oliveira Vianna, Gilberto Freire, Monteiro Lobato, Fernando Azevedo e Edgar Roquete-Pinto estão ao lado dos maiores representantes do eugenismo internacional [...] (DIWAN, 2007, p. 126).

Figura 1 – Capa do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato



Fonte: Lobato (2009).

Na sociedade atual, as reivindicações de vários grupos por outras representações sociais que lhes deem condições de conviver socialmente, de maneira respeitosa e tendo seus direitos assegurados, sugere que essa obra aqui mencionada seja criticada por trazer o pensamento do seu autor sobre negras e negros, idosas e idosos e também sobre o desrespeito à vida dos animais. Hoje, as políticas de inclusão e valorização dos grupos, bem como as de preservação do meio ambiente, permitem verificar que a obra carrega modos de referência às idosas e, sobretudo, aos negros de forma pejorativa e desqualificantes usuais por pessoas racistas de tal período histórico.

Sobre a questão do trato com os animais há uma espécie de explicativo que evidencia a preocupação com as concepções atuais de valorização da fauna brasileira:

[...] Essa grande aventura da turma da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo acontece em um tempo em que os animais silvestres ainda não estavam protegidos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama), nem onça era uma espécie em ameaçada de extinção, como nos dias de hoje (LOBATO, 2009, p. 9).

Essa observação mostra o reconhecimento de que há ideias e imagens, como as que mostram as crianças armadas com faca, espingarda, espeto de assar frango e canhão (p. 15) e ainda a descrição do uso furioso dessas armas contra a onça, até o momento de sua morte (p.17), expressas na obra em desacordo com o pensamento atual sobre a preservação dos animais. Essas ideias podem naturalizar a morte dos animais, tão cara aos governos e organizações de preservação que tentam reeducar a humanidade para outra convivência com a natureza de modo geral.

Percebe-se que o mesmo cuidado não é estendido quando a questão se refere à educação para as relações raciais. A personagem Tia Nastácia é constantemente identificada como “a negra” (p. 20). Sobre essa referência, bem como a ideologia explícita nesse modo de identificar a personagem pelo seu pertencimento racial, sobretudo no período em que a obra foi escrita, chamar um homem ou uma mulher de negro não denotava intenção de uma simples identificação, mas a intenção de remetê-lo a um lugar de desqualificação. Embora a ciência já tivesse desconstruído a ideia da existência de raças biologicamente demarcadas, a ideologia racista no Brasil se ancorava na ideia de superioridade da raça branca, portanto, ser chamado de negra e negro em 1933 era o mesmo que atribuir um conjunto de estereótipos negativos a uma pessoa.

Rosemberg (1985), em sua pesquisa que analisa os estereótipos na literatura infantil, encontrou várias representações sobre a mulher negra. Uma delas traduz a forma de Monteiro Lobato conceber personagem Tia Nastácia:

O fato, porém, do branco ser identificado ao padrão normal de humanidade não significa que sua individualidade, enquanto ser seja perdida. Ao contrário, a perda da unicidade e da individualidade se faz sentir sobretudo para o não branco, negro ou índio. Na ilustração, a mulher negra não existe: quem aparece é a doméstica negra, representada monotonamente com mesmos traços (lábios grandes, gorda, seios avantajados, lenço na cabeça, brincos e avental) (ROSEMBERG, 1985, p. 83).

Na obra de Monteiro Lobato, termos como “fidalgo” e “sinhá” remetem para os tempos da escravidão. Fidalgo, que segundo o dicionário de Geraldo Mattos (2001) significa: ¹ Pessoa com título de nobreza: nobre; ² Em que se nota um comportamento de gente da nobreza: cortez, distinto. O termo sinhá, do mesmo autor, refere-se à forma que

os escravos usavam para falar com a sua senhora. Aparentemente, todos têm um histórico de vida, de *status*, exceto a personagem Tia Nastácia, cujo pertencimento racial e as colocações no texto evidenciam que fora escrava, sem que nada, no entanto, seja mencionado a esse respeito, a não ser a ideia implícita de que ela seja uma agregada da família, uma vez que não se fala em trabalho no sentido de venda de uma força humana, mas infere-se uma foi uma vida dedicada ao trabalho doméstico de uma família como continuidade do período da escravidão. Essa análise propicia o questionamento sobre o destino de muitas mulheres que, mesmo diante do fim da escravidão, continuaram sendo exploradas nas casas das “sinhas”.

Na ocasião da escrita da obra, o Brasil estava há 45 anos da abolição da escravidão, contudo, as representações construídas sobre a população negra brasileira estavam em pleno momento de expansão via pensamento eugênico divulgado por todo o Brasil, como evidencia a pesquisa até então sobre as políticas eugenistas brasileiras.

Silva (2008a) aborda a importância de representações que não evidenciem a negra e o negro como escravos descolados do passado mulheres e homens livres, e também sem mencionar as lutas por libertação, tendo como protagonistas a população negra:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que ele desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania pode ser corrigida [...] (SILVA, 2008a, p. 21).

Quadro 2 – Demonstrativo dos tratamentos dispensados à personagem Tia Nastácia em que o atributo à raça/cor substitui o nome próprio

Tratamento	Ocorrências
Negra	10 vezes
Preta	6 vezes
Pretura	1 vez

Quadro 3 – Frases que demonstram sentimento, julgamento e avaliação do autor sobre a personagem Tia Nastácia

Trecho
“É guerra das boas. Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia que tem carne preta” (p. 27).
“pobre negra” (p. 33).
“Resmungou a preta, pendurando o beijo” (p. 35).
“Tia Nastácia, esquecida de seus inúmeros reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão , pelo mastro de São Pedro acima com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida, senão trepar em mastros” (p. 39).
“Se as granadas de Emília não tivessem produzido aquele maravilhoso resultado, a boa negra não escaparia de virar furrundu de onça...” (p. 41).
“E você, pretura ”? (pergunta feita pela boneca Emília) (p. 41).
“Desmaio de negra velha é dos mais rijos ” [...] (p. 55).
“respondeu a negra ” (p. 55).
“A pobre preta mal teve tempo de trancar-se na dispensa [...]” (p. 64).
“Tenha paciência – dizia a boa criatura – Agora chegou minha vez. Negro também é gente, Sinhá ” (p. 71)

Obs.: Os grifos utilizados no quadro foram feitos pela pesquisadora.

Observa-se no texto que nenhum outro personagem é referenciado pelo seu pertencimento étnico-racial, exceto quando Dona Benta é chamada (LOBATO, 2009) de “velha branca” em oposição a Tia Nastácia como “velha preta” (p. 39). No entanto, a única personagem negra a todo momento carrega a marca do corpo negro em substituição ao seu nome.

As frases revelam a intenção de desqualificar a personagem, como no trecho “não vai sobrar ninguém, nem Tia Nastácia que tem carne preta” (LOBATO, 2009, p. 26). Essa escrita permite a interpretação de que a carne preta é menos valorizada, não só no contexto em que se dá o enredo, no qual a personagem seria comida por animais ferozes, mas também para a elite intelectual em que Monteiro Lobato estava inserido naquele momento histórico e que influenciou políticas de saúde e educação na intenção de normatizar e “normalizar” a sociedade brasileira, eliminando os “anormais”, ou seja, todos aqueles que fisicamente e culturalmente se diferenciavam da elite branca.

Outra desqualificação torna-se vidente tanto na forma de a boneca Emília chamá-la de “pretura”, como na forma de o narrador referir-se, por várias vezes, à personagem como “negra e preta”, ou mesmo quando a desqualifica enquanto ser humano, indigno até de ser comido por uma onça, conforme a escrita: “É guerra das boas – não vai

escapar ninguém – nem mesmo Tia Nastácia, que tem carne preta” (LOBATO, 2009, p. 26).

Outro aspecto apresentado é que o termo “preto”, que ora se torna adjetivo, imprimindo característica, ora substantivo, nomeando Tia Nastácia, no texto de Monteiro Lobato também é utilizado em relação aos animais, quando se refere ao “negro urubu fedorento” (p. 22); “vulto negro de um monstro” (p. 44); “vaca preta” (p. 44); e “o tal monstro não é preto?”. Estas frases e ideias constam no texto sem que estejam relacionadas explicitamente à Tia Nastácia, personagem negra da história, porém aparecem carregadas de negatividade, como na frase em que a personagem é identificada como tendo lábio de animal ou mesmo sendo uma macaca preta: “[...] resmungou a preta, pendurando o beijo” (p. 35); “Tia Nastácia, esquecida de seus inúmeros reumatismos, trepou feito uma macaca de carvão [...] parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros” (p. 39). Silva (2008a) colabora a partir de sua pesquisa em livros didáticos, na qual, ao abordar as consequências para as crianças negras de uma constante associação da cor preta a situações negativas, bem como a desumanização do ser humano como forma de registrar sua existência, evidencia ideologias racistas, agindo sobre a construção identitária das crianças negras.

As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento [...] em grande parte nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de identidade e cidadania. [...]A mulher, o negro, os povos indígenas e outros são descritos pela cor da pele, pelo gênero para registrar sua existência” (SILVA, 2008a, p. 17).

Essas ideias deixam evidente a relação que o autor estabelece entre a personagem e animais. Essa ideologia foi detectada anteriormente por outros pesquisadores ao abordar as representações construídas sobre o corpo negro. As palavras negra/negro e preta/preto aparecem como fator sempre depreciativo, ligado ao medo, ora digno de pena, ora digno de chacota, como diante da incapacidade de Tia Nastácia de andar com penas de pau, conforme o expresso na página 33: “A pobre negra ainda mais desajeitada do que Rabicó e Dona Benta somados”. Na página 32, a personagem não conseguiu pronunciar a palavra fenômeno, trocando-a por “felômeno”, que o autor acrescenta não um componente engraçado, mas ridicularizador da personagem que, entre todos os moradores do Sítio do Pica-pau Amarelo, é a única depreciada.

Em duas passagens diferentes, a palavra “beijaria” é utilizada como parte da boca de animais “uivou a bicharia, com as línguas vermelhas a lamberem a beijaria feroz” (LOBATO, 2009, p. 29) e também como parte da boca de Tia Nastácia: “resmungou a preta, pendurando o beijo” (LOBATO, 2009, p. 35), e ainda o temo mais explícito de relação do corpo negro com o animal macaco “[...] trepou, que nem uma macaca de carvão”. Essa associação evidencia a animalização do corpo negro, que, conforme pode evidenciar a pesquisa recente de Abramovay, Cunha e Calaf (2009), constitui apelidos até os dias de hoje.

A passividade e a piedade são evidenciadas com os termos “pobre negra” (LOBATO, 2009, p. 39) e “boa negra” (p. 41), “pobre criatura” (p. 53), “pobre preta” (p. 64). A essa ideia de piedade, de bondade servil, expressa para com a personagem Tia Nastácia, juntam-se outras impressões de que ela seria idiota, incapaz de pronunciar um vocabulário culto, destrambelhada, uma vez que somente ela não conseguiu utilizar as pernas de pau que a protegeriam da onça e, posteriormente, precaver-se contra a investida do rinoceronte.

Outro preconceito que a obra apresenta contrário ao pensamento inclusivo e democrático dos dias de hoje é o tratamento dirigido às duas mulheres idosas, que por muitas vezes são chamadas de “velhas”, dando a entender que esse dado relativo à idade das duas é também um meio de discriminação. Outras questões são percebidas, como o uso de armas, a ideia naturalizada de matar os animais, embora sobre isso a obra, como já foi escrito, faz menção, contextualizando o pensamento do autor na sociedade da época.

A última história é encerrada com Tia Nastácia tomando a vez de passear de Dona Benta em uma espécie de carroça, único momento de lazer, em que a personagem não aparece fazendo tarefas domésticas. Como escreve o autor, ela estava “escarrapachada” dentro de um carrinho puxado pelo rinoceronte. A obra finaliza com a fala: “– Tenha paciência – dizia a boa criatura. – Agora chegou minha vez. Negro também é gente, Sinhá”. Essa declaração fecha a ideia que foi trazida ao longo da análise, de que a população negra, para Monteiro Lobato, constituía uma massa de gente que nada mais era do que seres subalternos.

A análise descrita baseia-se nas pesquisas mais recentes de Silva (2008a); Lima (2008) e em um quadro, reproduzido a seguir, apresentado por Rosemberg, Bazzili e Silva (2003). Desde a década de 1950, estudos evidenciam os estereótipos veiculados pelo livro didático, mas que também se estendem à literatura infantojuvenil, donde pode

se concluir que a literatura de Monteiro Lobato traz muitos desses estereótipos sobre a população negra e sobre a mulher negra em *Caçadas de Pedrinho* (2009).

No balanço sobre a produção brasileira de expressões do racismo em livros didáticos Rosemberg, Bazzili e Silva (2003) evidenciam que, desde 1950, os estereótipos apontados na obra de Monteiro Lobato estavam sendo revelados por pesquisadores como Dante Moreira Leite (1950), que em sua pesquisa *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*, que, entre outras conclusões, evidenciaram as seguintes representações sociais, abordadas por fazerem parte do histórico de concepções construídas sobre a população negra: “Chegou-se às seguintes formas, assumidas de preconceito: caracterização de personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação aos negros” (ROSEMBERG; BAZZILI; SILVA, 2003, p. 134).

Quadro 4 – Algumas características detectadas pelos estudos sobre representação das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros

<p>Importância de personagens. Branco como representante da espécie, muito mais frequente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (PINTO, 1987, 1988a, 1988b); negro menos frequente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que, o branco, por nomes próprios e atributos familiares (PINTO 1987; SILVA, 1988a). Estudo posterior de Silva (2000, 2001) aponta maior índice de representação de negros no centro ou em posições de destaque e aumento proporcional do número de personagens, mantendo a sub-representação de negros. Personagens negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Quando apresentada, a família é invariavelmente pobre. (TRIUMPHO, 1987). Os papéis familiares são omitidos ou menos numerosos (SILVA, 1988).</p>
<p>Personagens negros desempenham um número limitado de atividades profissionais, em geral, de menor prestígio e poder (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988a, 2000, 2001a) relata a diversificação de seus papéis e funções profissionais e sua representação com poder aquisitivo.</p>
<p>Crianças negras representadas em situações consideradas negativas, raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (SILVA, 1988a, 2000, 2001a) afirma a humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em prática de lazer e em situação escolar.</p>
<p>Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988a). Silva (2000, 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas.</p>
<p>Apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto de ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996).</p>
<p>Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram</p>

os valores da cultura europeia (TRIUNPHO, 1987; SILVA, 1988a, 2000, 2001a; CHINELLATO, 1996; OLIVEIRA, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (PINTO, 1999).

Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas, que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (OLIVEIRA, 2000).

Fonte: Negrão (1988).

Quadro 5 – Algumas características detectadas pelos estudos sobre representação das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros

Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram as concepções preconceituosas compartilhadas, ou “introjetadas” pelos personagens negros (CHINELLATO, 1996).

Personagens negros tratados pelas crônicas são pobres ou miseráveis e desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. Por outro lado, as narrativas das crônicas fazem uso da existência do preconceito e do ridículo a que este submete os agentes preconceituosos. Nota-se “polifonia dos textos”, que comunicam mensagens diversas, por vezes contraditórias, por meio de recursos discursivos diversificados (CHINELLATO, 1996).

Predominância de perspectiva eurocêntrica da história. Negação de outros pontos de vista e omissão de fatos históricos que concorrerem com a visão europeia (TRIUNPHO, 1987, NEGRÃO, 1988; OLIVEIRA, 2000).

Oliveira (2000) e Pinto (1999) relatam que os livros didáticos assimilaram determinadas críticas que foram realizadas, passando a tratar de eventos históricos antes relegados, e iniciando a inclusão do negro como participante em processos históricos. Mas, ainda encontram-se, nos textos didáticos, afirmações restritivas e abordagens simplificadoras. Relatam a ênfase na representação do negro escravo, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco tratada a diversidade de sua condição (OLIVEIRA, 2000). No que se refere à resistência negra, enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas.

Fonte: Silva (2008a).

Os quadros expostos acima, derivados também da pesquisa de Negrão (1988) e Silva (2008a) e citados por Rosemberg, Bazzili e Silva (2003), revelam que a população negra é prioritariamente identificada pela etnia, ao passo que o branco é identificado por nome próprio e atributos familiares. O pertencimento racial ao grupo negro torna-se um marcador social amplo e geral, que determina os lugares desvalorizados nos quais o negro e a negra devem transitar. Dificilmente serão pessoas no sentido individual; serão negras e negros carregando o conjunto de representações negativas, construídas para a população negra.

Essas evidências, embora estejam relacionadas ao livro didático, têm relações estreitas com a literatura por serem veículos transmissores de ideias e também porque os livros didáticos constantemente trazem partes de enredos literários para iniciar unidades

e desenvolver atividades ao longo de toda a publicação. E não só por isto, mas também porque a literatura e o livro didático, muitas vezes, são destinados ao mesmo público, veiculando duplamente um conjunto de ideias presentes na sociedade.

Conhecer o momento histórico de uma obra é fundamental para seu entendimento, no entanto, na atualidade, diante das políticas de valorização da população negra, fica a questão: como permitir que crianças percebam esse momento histórico? Os pais e professores têm condições de refletir criticamente sobre esse texto analisado ou seria ele mais um meio de reforço para as representações sobre a população negra, neste caso, a mulher negra?

Souza (2010) aborda importante aspecto sobre a questão temporal da produção de uma obra relacionada à obra de Monteiro Lobato analisada neste trabalho:

Se a literatura for bem explorada “por dentro” em suas múltiplas dimensões, que incluem a histórica, a criança, sem perceber, vai formando seu conjunto de valores e compreendendo o caráter temporal e transitório destes valores. É justamente pela incompreensão da natureza histórica da literatura que a criança cristaliza conceitos e valores dado por uma sociedade como se fossem os únicos possíveis. Por essa via, em vez da compreensão de que as verdades são históricas, sedimentará dogmas e preconceitos próprios de uma sociedade, os quais arrastará, quem sabe, pelo resto da vida (SOUZA, 2010, p. 59).

De acordo com a autora, a interpretação de qualquer obra deve estar em sintonia com o momento histórico em que foi concebida, porém, em relação à presença de elementos que indicam a presença de racismo na literatura de Monteiro Lobato, a quem competiria levantar tais reflexões? Às próprias crianças? Às professoras e aos professores? Aos pais? Às editoras? Esses questionamentos levam a outras reflexões: A literatura em geral e a infantojuvenil tem destinatário, porém não tem espaço social definido. Pode ser lida em casa, na escola, na rua ou em qualquer outro lugar. Será que a história, tal como foi ensinada a pais e professores, permite uma análise crítica das construções históricas do Brasil? É possível que o racismo evidenciado na obra em questão possa não ser reproduzido mediante o registro escrito por um autor nacionalmente conhecido e em circulação nas bibliotecas escolares?

Para subsidiar essas ideias, Carone e Bento (2002) colaboram afirmando a importância de trazer para a discussão a trajetória do negro e do branco na sociedade na busca por uma vida digna, delimitando quem foi beneficiário e expropriado:

A insustentabilidade ética e moral dessa realidade cresce incessantemente, em particular nos últimos 20 anos, tempo em que o Movimento negro tem colocado sob fogo cruzado a violação de direitos do povo negro e tem explicitado a verdadeira cara do país. Esse movimento gera condições não só para a recriação das identidades e, conseqüentemente, o deslocamento das fronteiras, mas possibilita um encontro do país consigo próprio, com sua história, com seu povo, com sua identidade (CARONE; BENTO, 2002, p. 55).

A parte que interessa a essa pesquisa, no tocante à escola, aponta para o fato de que os professores possuem uma ausência de formação voltada para a história da construção da sociedade brasileira como nação, uma vez que a história ainda evidencia pouco a relação que o autor teria com os pressupostos eugenistas, uma ideologia que deu vazão ao projeto de identidade baseado nos ideais de uma raça pura, que ligam *Caçadas de Pedrinho* (2009) atrelado ao racismo difundido na época, isso sem mencionar o fato do registro escrito de tamanhas agressões, que são fortes marcas para criança negra, em especial.

A polêmica que dividiu opiniões sobre a reavaliação da adoção dessa obra de Monteiro Lobato fez vir à tona o pensamento sobre relações raciais, de escritores já consagrados na produção de obras para crianças, todos em defesa de Monteiro Lobato, usando como argumento o fato de suas obras serem conhecidas por diversas gerações, sem, contudo, ter estimulado o racismo na sociedade.

O escritor Ziraldo e a escritora Ruth Rocha também se manifestaram em publicação de 2010 na internet, em que declararam que o politicamente correto é impossível de ser buscado. Na publicação, fica implícita a ideia de que é natural que negras e negros devam ser identificados pelo seu pertencimento a seu grupo étnico-racial, abordado anteriormente neste trabalho. É como se essas pessoas não tivessem individualidade e, naturalmente, devessem, antes dos seus nomes, primeira identificação de todo ser humano, ser identificadas coletivamente pelo seu pertencimento racial ou por alguma diferença que trazem em seus corpos, como é o caso dos anões.

Segundo Ruth Rocha (2010) em manifestação, estaria havendo, em nome do politicamente correto, uma negação daquilo que as pessoas realmente são, conforme sua declaração: “O politicamente correto é ridículo. Eles querem que eu chame anão de ‘pessoa verticalmente prejudicada’” (ROCHA, 2010). Essa declaração permite a inferência de que nada é mais natural de que negras e negros serem nomeados pelo seu pertencimento racial.

Ziraldo, por sua vez, acreditou que poderia acabar com a polêmica das relações raciais construída ao longo de séculos. Produziu uma arte estampada na camiseta de um

bloco carnavalesco que exibe Monteiro Lobato abraçado a uma passista “mulata”,²⁷ vestida com pequenos trajes e sendo apalpada pelo gato, personagem da cantiga de roda *Atirei o pau no gato*, que, na gravura, está com uma das mãos nas nádegas da mulher negra, retratada como um corpo “desfrutável”. A interpretação possível é de que o conflito gerado pelas representações de Lobato na obra *Caçadas de Pedrinho* (2009), demonstrando racismo, poderia ser resolvido mostrando que tudo acaba em sexo e carnaval, e que as mulheres negras ficam felizes com a situação de verem seus corpos erotizados, conforme a ilustração a seguir:

Figura 2 – Que m* é essa?



Fonte: Ziraldo. Imagens Google.

As representações contidas nessa imagem evidenciam que o racismo contra a mulher negra continua em um nível bastante elevado, a ponto de fazer com que as reivindicações de muitas intelectuais e feministas negras sejam pertinentes. Quando um corpo negro é exposto como se fosse um objeto do prazer masculino, do homem branco, que nesse momento rememora “o senhor de escravos”, e de forma que esse corpo pareça feliz e alienado diante da questão de ter sido subalternizado durante séculos, a questão da opressão da mulher negra se mostra viva no imaginário social.

²⁷ Mulata: aquela ou aquele que descende de pai branco e mãe negra, e vice-versa; palavra de origem espanhola, feminino de mulo (animal híbrido, resultado do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua. As palavras mulato e mulata foram usadas de forma pejorativa para os filhos mestiços de escravas que coabitavam com os seus senhores brancos e deles tinham filhos. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/bus>>.

Carneiro (2006) oferece subsídio para que seja abordada a questão explícita, na figura 3, por tratar do modo como o corpo da mulher negra é pensado até a atualidade. O corpo feminino e negro é tratado como parte de um conjunto de “coisas” do homem branco, que deteve o poder de senhor de escravas e escravos durante séculos, e que, nessa imagem atualíssima, rememora esse poder por meio da violência sexual expressa na possibilidade de ver uma questão relacionada ao racismo vivido por inúmeras mulheres brasileiras resolvida com uma representação de mulher negra e alienada, sexualmente acessível e incapaz de perceber a condição de subordinação com que foi retratada. Sobre a sexualidade e afetividade da população negra, Carneiro (2006) aponta:

A herança cultural da sexualidade e afetividade negras movida pelo Axé, dotando o corpo negro de uma outra lógica e forma de agir, acabou engendrando um equívoco cultural ao longo da história: percebe-se também, convivendo com a tradição, a formação de um forte preconceito de que mulheres e homens negros são muito “quentes” e com atributos “naturais” favoráveis ao erotismo. Adquiram-se significados e práticas deturpadas nas relações cotidianas [...] (CARNEIRO, 2006, p. 37).

O que está apresentado na ilustração é algo que, pelas leituras feitas até aqui, seria impossível para Lobato chegar tão perto de uma “degenerada”, sobretudo, no carnaval, festa que Renato Khel, sua maior influência intelectual sobre eugenia, recriminava por exhibir as pessoas da periferia: “divertir-se no carnaval é ceder às influências diabólicas do vício, cair no domínio dos instintos e ainda motivo de ironia e desprezo linguístico com a chamada plebe (doente, desengonçada e feia) que mais representa o cidadão comum e trabalhador” (DIWAN, 2007, p. 150).

Em publicação na revista *Bravo*, na edição de maio de 2011, são divulgadas cartas inéditas de Lobato, que evidenciam seu repúdio à presença do negro em Salvador de 1935 e o modo como se referia a esse grupo: “Mas que feio matéria humano formiga entre tanta pedra velha! A massa popular é positivamente um resíduo, um detrito biológico. Já a elite que brota como flor desse esterco tem todas as finuras cortesãs das raças das raças bem amadurecidas” (LOBATO apud NIGRI, 2011, p. 1). A radicalidade da crença de Lobato sobre a inferioridade da população negra ficou expressa no trecho da carta, apresentada pela revista já mencionada, onde ele defende a aplicação de violência para conter a ascensão e participação dos negros:

país de mestiços, onde branco não tem força para organizar um Ku-Klux-Klan (*sic*) é país perdido para altos destinos [...] Um dia se fará justiça ao Ku-Klux-Klan; tivéssemos aí uma defesa desta ordem, que mantem o negro em seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa

carioca – mulatinho fazendo jogo de galego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destrói a capacidade construtiva (LOBATO apud NIGRI, 2011, p. 1).

Trata-se de um conjunto de representações sociais que se multiplicam, tornando-se senso comum e reforçadas por ideias apresentadas em veículos como a literatura infantil. O impacto de ver a violência das crianças portando armas e matando um animal com descrição minuciosa dos golpes desferidos contra a onça, para os dias de hoje, é dissonante com os ideais de paz e não violência tão valorizados como projetos pedagógicos nas escolas do Brasil inteiro, ainda que a violência na sociedade esteja vitimando as crianças cada vez mais cedo.

O centro da questão que levou a obra já mencionada *Caçadas de Pedrinho* (2009) a ser discutida pelo Conselho de Educação do MEC em 1º de setembro de 2010, segundo o parecer CNE/CEB nº 15/2010, conforme apresentado no histórico do relatório, foi mesmo o modo como o autor constrói a representação de uma mulher negra mantendo vários dos estereótipos que levam a uma concepção de inferioridade do povo negro. Entre essas referências está a escravidão, lembrada quando Tia Nastácia se refere à personagem Dona Benta como “Sinhá”, tratamento usual entre escravas e senhoras, e que na obra, em várias passagens, evidencia o lugar de “empregada doméstica” com fortes indícios de que a personagem ainda é o ser que tem por obrigação realizar os trabalhos do lar, ainda que estivesse com 70 anos de idade. Pela a idade de tia Nastácia, pode se inferir que a obra, escrita em 1924 e ampliada em 1933 para publicação, apresente muitos resquícios do modo como se tratavam os escravos no período da escravidão, em especial as mulheres negras, que tinham suas vidas dedicadas ao cuidado das famílias das sinhás sem o direito de ter sua própria família, casa e amores. Esse pensamento fica nítido mediante as várias referências a Tia Nastácia como “a boa criatura”, o mesmo que a abnegada, aquela que não tem vida própria.

Lima (2008) discorre sobre a importância do sistema de crenças e valores que uma obra pode fornecer para a construção e reconstrução de representações sobre um grupo social:

Nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas onde “ao me representar, eu me crio e ao me criar, eu me repito”. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infantojuvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias por estratégias específicas (LIMA, 2008, p. 98).

Diante da compreensão das ideologias sobre raças impressas no trabalho de Monteiro Lobato, o grande desafio deste momento é saber qual seria o melhor encaminhamento para a questão, uma vez que a compreensão dos contextos históricos em que as obras são produzidas não é o suficiente para resguardar o direito das pessoas, nesse caso, das crianças negras, de terem suas identidades poupadas de estereótipos racistas.

3.4 Literatura infantil de temática afro-brasileira: revelando uma outra cultura e estética para a infância

A literatura de temática relacionada à cultura afro-brasileira tem características evidentes nos pressupostos do seu nascimento como uma ação política na perspectiva de ser uma possibilidade de referência cultural positiva para crianças negras e brancas, opondo-se à literatura infantil cuja cultura abordada evidencia a cultura europeia, em que os autores dos famosos clássicos infantis retrataram espaços geográficos estranhos aos olhos dos brasileiros. Sobre essa ideia Munanga (2009) afirma que:

Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola apresentam um mundo muito diferente daquele que sempre a circundou (MUNANGA, 2008, p. 35).

A descrição de castelos, princesas e príncipes de olhos claros e cabelos lisos e louros não encontra relação com a população brasileira, composta por uma metade que se autodeclara negra.

Mesmo quando os autores são brasileiros, os textos e imagens raramente fazem referência a famílias negras ou a sua cultura, seja ela contemporânea ou ancestral vinda da África. Os temas são variados e os autores renomados, porém as imagens, enredos e textos não são democráticos, pois não contam histórias que envolvem famílias negras, nem abordam os conflitos sociais por conta do racismo ou buscam elementos na cultura afro-brasileira e africana.

Assim como os contos de fadas foram estudados pela psicanálise, tornando evidente a importância destes para a superação ou compreensão das construções internas e externas pelas crianças, também a literatura de temática afro-brasileira, com

seu discurso, influencia a atmosfera psíquica da classe para a compreensão das diferenças culturais nas quais está imersa a população brasileira.

A Psicanálise, como espaço de conhecimento, interessa a este trabalho por compreender os processos de subjetivação das crianças por meio da literatura infantil. Embora não seja o objeto deste trabalho, é importante mencioná-la, uma vez que as situações de negação e exclusão da pessoa negra no espaço escolar são fortes elementos na constituição do inconsciente, passando a influenciar as relações cotidianas entre as crianças, os adultos e as instituições formais.

É nesse viés que está sendo abordada a construção dos sentidos de ser negro no espaço escolar como uma das possíveis causas da evasão e do fracasso, que geram índices de desigualdades entre a população negra e branca. Quem poderá mensurar ou dar conta de exprimir o que sente uma criança que não se percebe aceita no mundo? Esse questionamento não é quantificável como as estatísticas sobre as desigualdades sociais, porém quem convive na sala de aula pode descrever a situação de retração das crianças negras ou, o contrário, a maneira como se tornam agitadas e intolerantes, muitas vezes sendo consideradas agressivas passando de vítimas a agressoras. Esses fatores são influenciáveis na qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.

A atmosfera pretendida, como já foi dito anteriormente, é que os estudos sobre os diferentes modos de ser e estar no mundo sejam construídos com as crianças de maneira em que cada um se sinta incluído, representado, valorizado, sem hegemonias e hierarquias. É uma possibilidade de trabalhar com toda a complexidade própria da educação, que pode se traduzir como o difícil trabalho com as diversidades, por exigirem um olhar mais atencioso sobre os processos de constituição das crianças.

A população negra tem inúmeras representações sociais veiculadas por diversos meios. Aqui, será abordada, em especial, a identidade da criança negra na literatura infantojuvenil, evidenciando, de maneira ampla, a imagem, a família, elementos da cultura afro-brasileira e a memória como fator relevante na construção do pertencimento étnico-racial.

A obra literária que está sendo referenciada neste trabalho tem o *status* de literatura infantil de temática afro-brasileira por ser compreendida como literatura relacionada às questões sobre as diferenças humanas e culturais e, mais especificamente, por trazer elementos da cultura africana e afro-brasileira, superando, de forma positiva, os estereótipos veiculados nas imagens e textos presentes nas literaturas infantis de aproximadamente dez anos atrás, em que a criança negra era representada em condições de inferioridade diante das crianças brancas.

Entre essas pesquisas, focando não especificamente a criança, mas evidenciando que as representações sociais construídas sobre as negras e negros adultos se estendem para as crianças, o trabalho de Lima (2008) fornece algumas das atribuições contidas em obras de literatura infantojuvenil que, após analisadas, permitiram a captação de diferentes mensagens, entre elas a invisibilidade do negro na literatura ou sua existência vinculada às dores da escravidão. O cotidiano para a população negra parecia inexistente, como se fossem sujeitos inexistentes no contexto das obras. A autora aponta que “A primeira sensação era a de não existirem, de nunca aparecerem nas aventuras, nas histórias de amor, nas de suspense, no mundo das princesas, dos heróis e das turmas desses enredos” (p. 99).

O outro aspecto da representação analisado diz respeito às abordagens relacionadas ao período em que o povo negro era escravizado no Brasil, e que se tornou uma marca de referência a toda a população negra. Conforme a autora, o problema não está na referência à história, mas na forma que enfatizava a dor: “As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorização pela qual a humanidade negra passou” (LIMA, 2008, p. 99).

A literatura infantil de temática afro-brasileira é revestida de cuidado especial com os símbolos contidos nos enredos e nas representações. Embora supram a carência de literaturas que evidenciem a criança negra e sua cultura, quase sempre não revive, não remonta situações de racismo, mas apresenta situações de valorização dos seres humanos como um todo e do legado africano em especial. Essa literatura apresenta soluções, conforme evidencia Bernd (2010), ao relacionar a literatura afro-brasileira e, mais especificamente, a poesia negra com as bandeiras de luta dos que protestavam contra o racismo:

A literatura negra tomando a si a tarefa de protestar contra complicadas e sutis formas de racismo que perduraram na sociedade brasileira, que vê nos descendentes de africanos as marcas de mais de trezentos anos de escravidão [...] a tendência de a literatura negra assumir a Causa dos direitos de igualdade dos negros brasileiros, transformando seus contos e poemas em bandeiras de luta contra a violência de que é vítima a comunidade afro-brasileira (BERND, 2010, p. 7).

O surgimento dessa modalidade de literatura infantil é bastante recente, e teve sua origem a partir da evidenciação da carência de representatividade da população negra na literatura infantil, bem como os estereótipos negativos imputados às personagens negras tanto no que se refere às imagens ilustrativas, quanto nas

demonstrações de poder e *status* social, e quanto nas exposições dentro dos textos. Ela nasce como possibilidade dentro do viés de uma multiculturalidade crítica, em que a influência da cultura africana possa existir em condições de igualdade em uma literatura para a infância.

Os estudos sobre a literatura infantil de temática afro-brasileira, na perspectiva de construir uma identidade negra na infância, ganhou força nos últimos quinze anos seguindo as constatações de racismo no livro didático. A tônica das pesquisas voltadas para a literatura infantojuvenil foi evidenciar que o imaginário social construído sobre a população negra tinha reflexos profundos nas produções literárias destinadas às crianças. Essa literatura, produzida, em sua maioria, por mulheres altamente intelectualizadas, negras e com histórico de luta pelo reconhecimento e valorização do povo negro, na intenção de utilizar o processo de representação para mudar os paradigmas que sustentam o racismo, orienta os modos de relacionamento entre as crianças e legitimação da identidade negra, sobretudo nos espaços educacionais.

Spink (1993) destaca, fundamentado em Moscovici, a função cognitiva da representação social como a familiarização do estranho que possui dois processos: a ancoragem e a objetivação, a saber:

A ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento constituído. Ou seja, Moscovici (1978) a concebe como um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo, transformando-a em um saber capaz de influenciar [...]. A objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível, tornando-se “tão vividos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa” (SPINK, 1993, p. 303).

A literatura infantil de temática afro-brasileira nasce em um cenário novo, competitivo em relação à indústria cultural que oferece uma turnê pelo mundo em um “click”, como é o caso da internet. Porém, como neste trabalho fala-se de escolas públicas, nas quais nem todos são incluídos na era digital, a literatura, de maneira geral, tem papel importante na inserção das crianças no mundo, em outras culturas ou mesmo vivenciando as fantasias de criança e se divertindo com os textos e constituindo suas identidades a partir de um referencial positivo. Essa literatura surge também enlaçada na história em que um conjunto de políticas visa valorizar a população afro-brasileira. Essas obras vêm como subsídio para o trabalho pedagógico na sala de aula, no sentido de contribuir para a implementação do Artigo 26A da LDBN.

Da maneira como a literatura infantil surgiu, quando os clássicos eram reescritos e adaptados para crianças, os reflexos são perceptíveis até os dias atuais no que diz respeito à consolidação das obras infantis como arte literária, com estética própria e público específico que demanda certos cuidados com a imagem, escrita e, sobretudo, com a ideologia veiculada. Para a proposta educacional, de acordo com a legislação brasileira e de democratização e inclusão da sociedade, a literatura infantil de temática afro-brasileira cumpre esse papel ao trazer elementos da cultura africana e afro-brasileira, de forma que as crianças negras consigam se ver representadas e pertencentes ao contexto elaborado pelo autor da obra.

A escola é também consumidora de produtos destinados à formação da sociedade. A literatura infantil é um desses produtos que, embora não seja considerada material pedagógico, entra na escola por meio do comércio e de políticas de Estado que visam à melhoria da qualidade de ensino pelo incentivo à leitura, ampliando o acervo das bibliotecas e salas de leituras. Esse instrumento amplamente aceito por pais e professores como meio de enriquecer as aprendizagens auxilia no processo de alfabetização e apreensão do modo próprio de se ler.

As autoras de referência sobre literatura infantil, especialmente Zilberman (2003), são unânimes em afirmar que a literatura infantil não tem caráter pedagógico. Em outra perspectiva, porém, é um tanto difícil afirmar que ela não tenha ligação com conteúdos ou temas pertencentes ao currículo oficial da educação brasileira. Se a literatura tal como foi analisada em meados dos anos 2000, e identificado o seu caráter ideológico de negação da presença negra, continha conteúdos que asseguravam a supremacia de um grupo e a homogeneização de uma cultura dentro dos conteúdos dos currículos ensinados nas escolas daquele período, então não há isenção de intenções, há a criatividade dos escritores que não está dissociada do contexto social, do tempo, da política e mesmo de suas próprias concepções de mundo.

A importância da literatura para a educação é expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2005, que buscam mudanças dos paradigmas da educação para as relações raciais, em consonância com o artigo 26A, e definem as ações para os sistemas de ensino e para os estabelecimentos de educação, prevendo:

Organização de centros de documentação, bibliotecas, miateca museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes [...] Edição de livros e de materiais

didáticos, para diferentes níveis de modalidades de ensino, que atendam ao disposto no art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (2005a, p. 24-25).

A perspectiva da literatura infantil de temática afro-brasileira é de arte literária, mas também figura como importante instrumento auxiliar para a ampliação da possibilidade de uma pedagogia para a pluralidade e contra a cultura hegemônica herdada do colonizador.

Ao concluir sua pesquisa, Debus (2008) afirma que a produção literária com temática afro-brasileira faz emergir um questionamento que se contrapõe ao caráter utilitário das obras em detrimento da construção de uma visão crítica do mundo ou da possibilidade de suscitar na criança o prazer de ler. Acrescenta-se às suas ideias a possibilidade de ver a pluralidade de culturas e de pessoas que existe na sociedade.

Pode-se explicitar, sem negar a relevância das prerrogativas amplamente defendidas, que a literatura de temática afro-brasileira também é construída em meio a relações sociais, de conflitos, de lutas por poder e, portanto, de ideologias. O indivíduo que a escreve não está dissociado do mundo. As diferenças em relação à literatura de temática diversa já analisada são as representações e interconexão com a cultura africana. Esse diferencial constituirá o viés das obras selecionadas para a análise como instrumentos auxiliares, repletos de elementos positivos para a construção da identidade negra na infância, sem pretender que a análise tenha comparação com a produção geral.

Souza (2010) explica muito bem qual seria o caráter pedagógico relevante em uma obra de literatura infantil na atualidade, na qual os movimentos sociais reivindicam suas identidades, e a literatura como meio de expressão coletiva pode contribuir com a democratização da sociedade:

Quanto a atribuir uma dimensão pedagógica para a obra infantil, não significa assumir um tipo de literatura diretiva, em que a intenção pedagógica elimina ou reduz o espaço estético. Ao contrário, implica que toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento. Aprendizagens que a criança carregará para o resto da vida, amalgamada em sua personalidade, mesmo que já adulta não recorde nem mesmo uma linha desta ou daquela história. Essa é a natureza pedagógica que a literatura traz em si (SOUZA, 2010, p. 18).

Não há, neste trabalho, a intenção de afirmar a necessidade de haver uma literatura específica para as crianças negras, mas, diante da ausência de representações, ou de representações positivas da criança negra, de sua família, de sua cultura e de seu modo de ser e viver na literatura infantil estudada até então, fica evidente que é preciso difundir a literatura infantil de temática afro-brasileira com intuito de oferecer condições necessárias para que crianças negras e brancas possam realizar associações com a vida real e com modos mais fraternos de viver, de conceber a cultura brasileira e as diferenças de fenótipo.

Embora Cademartori (2007) se refira à importância da literatura como meio de suscitar reflexões no contexto histórico da redemocratização do Brasil, vale a extensão de suas ideias para a justificação da função da literatura infantil de temática afro-brasileira para a formação de todas as crianças:

[...] a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. A partir desses fatores é que se pode avaliar o lugar que a literatura infantil ocupa, hoje, no Brasil e sua relação direta com o processo de democratização por que passa o país, uma vez que se liga com a preocupação de formar gerações capazes de pensamento crítico e de superar os limites das experiências já adquiridas (CADEMARTORI, 2007, p. 20).

No que se refere à literatura infantil de temática afro-brasileira, percebe-se sua ênfase nas questões da cultura negra, o que não deixa de ser uma particularidade, uma vez que traz a representação de um segmento social e o coloca na disputa pelo poder de representar um grupo e de ocupar espaço na sociedade construindo significações. Sobre isso, Woodward (2009) explicita a ideia de que “a representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia” (p.17).

O aspecto do fenótipo é necessariamente abordado em várias obras em que os atributos físicos da população negra são abordados partindo de questões relacionadas à etnia, sem entender como etnia única, mas procurando um traço que ligue a África ao negro brasileiro, como os cabelos rasta, as tranças com miçangas, cabelos *black power* ou mesmo curtos no caso das pessoas do sexo masculino. Quando se pretende enfatizar a cultura de base africana, colocam-se em evidência as vestimentas apresentadas pelos personagens. São normalmente roupas coloridas ao modo africano, com figuras geométricas e símbolos, que fazem desse modo de vestir um diferencial na cultura globalizada atual.

Todo enredo está localizado em um tempo e um espaço. Os personagens são criados com base na cultura de um grupo. Portanto, trazem características, crenças, modos de viver, valores e outros elementos que caracterizam um grupo social e que podem perfeitamente serem conhecidos na literatura infantojuvenil, especialmente elementos da cultura africana repleta de simbolismos, tecnologias, ciências, filosofias, entre outros saberes da atualidade.

A utilização da literatura infantojuvenil para redimensionar os conhecimentos sobre a África e sobre os afro-brasileiros constitui instrumento rico para construir o pensamento das crianças e enriquecer os conteúdos, uma vez que a literatura infantil oferece recursos, como as imagens e enredos repletos de um vasto conhecimento que, muitas vezes, os educadores não dominam, mas que se tornam acessíveis para a informação do adulto e para introduzir as crianças em várias áreas do conhecimento.

O livro infantil passou a ser um recurso de confronto com a televisão, competição desigual dentro de uma arena onde poucas pessoas sabem e gostam de ler [...]. Os livros que reforçavam a imagem do povo negro passaram a fazer parte da Oficina de Leitura, onde desenvolvi em 1987 uma metodologia de resgate da identidade racial feita principalmente para crianças [...]. (ANDRADE, 2008, p. 114).

3.5 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): conhecendo a política de incentivo à leitura

Neste momento, será apresentado brevemente o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Serão evidenciados os objetivos, a abrangência, as dificuldades e o seu elo com a política de valorização do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É consenso entre os estudiosos da educação que a leitura tem extrema importância para a formação geral do ser humano. A escola é lugar importante na trajetória de formação de crianças e jovens. A partir dessa compreensão, as políticas de incentivo à leitura existentes no Brasil tornaram-se possibilidades de superação das dificuldades relativas à qualidade nas aprendizagens desenvolvidas pela educação brasileira, sobretudo na área de leitura, sobre a qual pesquisas evidenciaram baixo rendimento do Brasil em relação a outros países.

Segundo pesquisa avaliativa do PNBE promovida pelo MEC em 2008, os índices do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e do Sistema Nacional da

Educação Básica (Saeb), por intermédio da Secretaria de Educação Básica, sobre o desempenho em leitura mostram “que a distribuição de acervos às escolas, alunos e professores pelo PNBE vem cumprindo de forma tímida sua função de promover a inserção dos alunos na cultura letrada” (BRASIL, 2008, p. 6).

Maciel (2008) defende a literatura na formação da criança e se refere à relevância do programa:

[...] a incorporação de um seletivo e diversificado repertório cultural é mais do que nunca precioso fundamento para a formação de crianças e jovens em um mundo globalizado. Mais do que conhecer obras valorizadas do passado é essencial que o estudante saiba como se localizar em um universo letrado, com fluxos de informações cada vez mais acessíveis e velozes. A leitura do texto literário, em seus diferentes gêneros, proporciona ao aluno essa localização cultural, contribuindo de maneira única para a formação de um leitor crítico e capaz de articular o mundo das palavras com o seu eu mais profundo e a comunidade onde ele se insere (MACIEL, 2008, p. 13).

Esse programa possui elo com o objeto desta pesquisa por se tratar de um meio de divulgação cultural, de visões de mundo e de perspectiva de mudanças na qualidade da educação pela eficácia da política de leitura.

Os gastos realizados entre 1999 e 2009 ficaram na ordem dos R\$ 385.576.922,48 mediante a aquisição de 96.440 acervos e 7.233.075 livros. Esses dados dão a dimensão do programa como parte de uma política para fomentar a leitura e a importância que este tem para as crianças que possuem pouca condição de acesso à literatura, sobretudo de qualidade. Em 2011, mais de trinta milhões de estudantes foram beneficiados pelo programa, cujo investimento foi na ordem dos 218,5 milhões. Esses dados evidenciam a abrangência e a vultuosidade da política para formação de leitores.

A política que institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com recursos do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário educação. O Programa é desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com a Secretaria de Educação Básica (SEB). O objetivo principal do programa é incentivar a leitura, democratizando o acesso às obras de literatura infantojuvenil de diversos autores nacionais e internacionais.

As motivações para a elaboração dos programas estiveram sempre gravitando em torno da busca pela qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos, que poderiam tornar-se leitores e, com isso, aprimorar a leitura e a escrita, rompendo, assim, o estigma do analfabeto funcional. Ler seria, então, muito mais que o processo de desvendar os códigos da língua – seria uma compreensão e interação com o mundo.

Conforme Iguma e Fernandes (2010) “a leitura é muito mais que a decodificação de códigos, ela se faz presente no cotidiano da maioria das pessoas, e se tornou requisito indispensável para a participação na sociedade” (IGUMA; FERNANDES, 2010, p. 5).

A preocupação com a leitura se iniciou muito antes, mas esta análise partirá do Programa Nacional Sala de Leitura, que teve vigência de 1984 a 1987, como iniciativa da Fundação de Amparo aos Estudantes (FAE), cuja responsabilidade era enviar acervos e recursos para ambientar as salas de leituras.

Em 1992, foi criado o Proler, que está em vigência atualmente e cujo objetivo é de possibilitar o acesso da sociedade civil em geral a livros e outros materiais de leitura.

Com a perspectiva de formar um professor leitor e garantir a extensão aos alunos do sistema educacional brasileiro, o Pró-leitura na Formação do Professor, em parceria com o governo francês, promoveu a organização de salas de leitura, bibliotecas escolares e criação de espaço propício à leitura nas salas de aula. O programa teve duração de 1992 a 1996.

A emergência desses programas evidencia uma preocupação do Estado com a qualidade da formação, possível de se modificar mediante políticas de leitura, tanto diretamente, voltadas para o aluno, quanto indiretamente, por meio da formação docente, na perspectiva de qualificar para a formação de leitores.

Nesse sentido, o PNBE tem se modificado constantemente para conseguir ampliar o seu atendimento e garantir que a obra literária chegue às mãos das crianças. Para atingir seus vários objetivos, entre eles a melhoria no desempenho na leitura, foi necessário avaliar a eficácia do programa, uma vez que o processo não se concluíra com a chegada do livro à escola, mas com o destino dado ao livro e a prática pedagógica advinda do contato com ele, ou mesmo a falta de uma estratégia pedagógica da escola para promover o incentivo à leitura.

A pesquisa Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola, publicada em 2008, evidenciou alguns impedimentos ao sucesso da política de leitura. Entre eles, as condições das escolas e das bibliotecas e também as estratégias de acesso das alunas e alunos aos acervos.

Outra questão abordada parcialmente diz respeito à necessidade de se verificar a diversidade de interesses dos alunos para melhor contemplar as necessidades nas perspectivas pedagógica, linguística e social; pensar a leitura como atividade humana, que transcende a “compreensão de um sentido que está dado no próprio texto.” Berenblum e Paiva (2008) acrescentam ainda:

A leitura implica também e principalmente a produção e construção de sentidos e, nesse processo, o sujeito se forma como leitor em interação com o texto, com outros textos a partir da sua própria história de leitor e de sua experiência de vida. Considera-se então que o acesso aos bens culturais é fundamental para tornar-se leitor, ao mesmo tempo em que é essencial, para isso, realizar um tipo de trabalho com a leitura que possibilite refletir sobre essas relações, sobre os sentidos apreendidos no texto e sobre os sentidos construídos e reconstruídos pelo leitor (BERENBLUM; PAIVA, 2008, p. 20).

A avaliação da política aponta ainda para a ausência de formação de leitores no sentido de conhecer as finalidades do PNBE, causando a desvalorização do lúdico, da fantasia, da imaginação em detrimento do enquadramento da literatura em um fazer pedagógico homogêneo que a distancie da sua função social. Conforme a pesquisa realizada por Berenblum e Paiva (2008) “resta apenas a categoria aluno, que mantém suposta homogeneidade entre os estudantes, não respeitando a riqueza de experiências que vivenciam e ressignificam mediadas pelos textos literários” (p. 127).

A iniciativa do programa de leitura em reconhecer a diversidade de alunos e alunas no espaço escolar e suas singularidades é um passo importante para a compreensão da importância da formação docente para a implantação da política de leitura, de modo a colaborar, de fato, com a prática pedagógica escolar e favorecer as construções possíveis advindas do contato com a literatura como parte de uma política curricular que vai além dos muros da escola.

A literatura em si não existe para servir de aparato pedagógico, porém existe como parte de uma construção social e está dentro da escola como elemento de grande importância na formação dos seres humanos. Sendo assim, é parte do currículo, mesmo não nascendo com esse fim.

Além da ampliação da distribuição de livros para atender às especificidades das alunas e alunos, dois pontos foram destacados de um conjunto de considerações necessárias para a efetivação da política pública de leitura. O PNBE, de certa forma, estabelece a possibilidade de diálogo com as diversidades que convivem no espaço escolar e que estão demandando um trato pedagógico diferenciado, e a literatura torna-se um instrumento valioso para as reflexões sobre as diferenças como um todo. Conforme Berenblum e Paiva (2008) os recursos são de fundamental importância:

[...] o investimento na formação de profissionais responsáveis por bibliotecas e em todos os professores – não só na área de língua portuguesa, o que pode potencializar a efetivação do trabalho com a literatura na escola.

Destinar recursos específicos para a aquisição de livros e obras de referência em consonância com a demanda da própria escola, além da continuidade da estratégia de distribuição de acervos coletivos (BERENBLUM; PAIVA, 2008, p. 129)

Outras questões emergiram da pesquisa, sendo uma delas: “como envolver diferentes segmentos sociais para a definição dessas políticas públicas?”. Essa indagação sinaliza a necessidade de outros olhares no momento da elaboração da política. Compreende-se que outros elementos podem ser levados em consideração, visando incluir outros atores sociais.

No edital de convocação para inscrição das obras para o PNBE, há preocupação com a diversidade, sem, contudo, especificá-la: “Os textos deverão ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos, estereótipos.” (BRASIL, 2008, p. 15). Quanto à adequação temática, o PNBE adverte: “não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem.” Isso se repete no edital de inscrição de 2011. Esse critério sinaliza para o reconhecimento da heterogeneidade dos beneficiados com a política de leitura.

Em pesquisa recente, Debus (2008) verifica como o mercado editorial brasileiro, entre 2005/2006 e 2008, tem se organizado para cumprir a demanda por abordagens sobre a temática afro-brasileira na literatura infantil. A autora, conforme quadro 6, demonstra que as editoras, de modo geral, têm se preocupado em abordar as temáticas em suas obras, ou seja, a literatura específica está no mercado, ainda que numa escala de produção muito menor que a literatura infantil com outras temáticas.

Quadro 6 – Mapeamento dos catálogos 2005/2006 – 2008/2009

Catálogos	Total 2005/2006	Temática 2005/2006	Total 2008/2009	Temática 2008/2009
FTD	257	7	Não tabulado ainda	
Ática	565	14	577	20
Companhia das letrinhas	332	13	566	24
Salamandra	187	5	Não tabulado	
Scipione	341	8	386	15
DCL	137	18	234	26
Paulinas	342	14	400	22
Mazza	Não entrou nos dados		14 títulos (catálogo específico)	
Pallas	Não entrou nos dados		20 títulos (catálogo específico)	

Fonte: Debus (2008).

Debus (2008) ainda divide a literatura afro-brasileira em blocos temáticos: representações folclóricas; contos e recontos africanos; representação do negro no período escravocrata e pós-escravocrata; personagens (crianças e adultos) contemporâneas em situações cotidianas; e, por fim, narrativas de caráter informativo.

Outro aspecto relevante é a dificuldade de a produção literária afro-brasileira ocupar um espaço de maior visibilidade, no qual os autores encontrem menos dificuldades para suas publicações, para que uma haja elevada divulgação e distribuição das obras para livrarias, bibliotecas e mesmo programas como o PNBE, pois poucos conseguem chegar a uma editora de grande porte.

Felisberto (2006) aponta a necessidade de maior atenção e apoio por parte das editoras, pois “existe uma parcela de intelectuais não negros teorizando e produzindo a respeito da população afro-brasileira, mas a mesma não consegue espaço para publicar seus trabalhos [...] ‘particularidades representações’.” (p. 76). Essa autora, em seu artigo, aborda o esforço individual das autoras, entre elas Conceição Evaristo, para publicar suas obras e ocupar espaços.

CAPÍTULO 4

ESCRITORAS NEGRAS: CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA

A literatura infantojuvenil contemporânea brasileira tem apresentado mudanças que vão ao encontro de antigas reivindicações por identidades e culturas negadas e, nesse sentido, a literatura de temática afro-brasileira surge com uma característica relevante, que é ser produzida por mulheres negras.

A exemplo da produção literária nacional para adultos, os temas relacionados à história da população negra e mesmo os autores negros sofreram desvalorização ao longo da história. A literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira apresenta também características como ser muitas vezes fruto da experiência de seus autores e autoras, e também ter um viés marcadamente político e ideológico no sentido de demarcar a identidade negra. O autor e a autora são protagonistas das mudanças na participação do negro e da negra como autores e também como personagens. Felisberto, 2006 aponta essa característica como propulsora da produção literária para as crianças:

A literatura afro-brasileira, engajada, comprometida com a autoestima da população negra, tem como eixo principal o negro como agente, como sujeito. Na realidade, esse viés político-social que atualmente pode se encontrar refletido nas obras literárias desse conjunto de escritores, também tem a ver com o perfil de suas (seus) autoras (es), ou seja, existe uma parcela considerada de militantes nas lutas antirracismo que usam da ferramenta literária como via de expressão, [...] (FELISBERTO, 2006, p.76)

Hattnher (2009), embora esteja abordando especificamente questões sobre a poesia negra na literatura afro-brasileira, seu pensamento contribui para a importância da experiência de vida como fator em destaque também na produção infantojuvenil de temática afro-brasileira.

A literatura negra se define, assim, na medida em que o(a) autor (a) negro(a) torna-se sujeito de seu próprio discurso. Deixa de ser personagem secundário, deixa de ser “ele/ela” para ser protagonista, tornando-se “eu” que tem a posse de suas falas. Mas a passagem do ser o “outro” na produção literária para um “eu” requer necessariamente a experiência histórica do ser negro (HATTNHER, 2009, p. 80).

A mulher, negra, intelectual, militante, neste trabalho, tem um lugar de destaque por estabelecer uma ligação muito íntima entre ideologias contra o racismo, educação e

literatura infanto-juvenil de temática afro-brasileira. Apontar as dificuldades de a criança negra se constituir enquanto ser humano com direito à identidade negra de forma positiva por meio da cultura e da educação faz parte do trabalho de Nilma Lino Gomes, Maria Aparecida Silva Bento e Kiusam de Oliveira. Elas vão além ao produzirem obras que trazem justamente respostas aos seus pontos de reivindicação.

Analisando a trajetória das três autoras, percebe-se que todas desenvolvem um trabalho de enfrentamento do racismo na sociedade, trazendo as questões relacionadas à mulher negra como uma interface do racismo que vulnerabiliza as meninas negras, sobretudo no espaço escolar, quando as suas identidades são duplamente (gênero e raça) construídas tendo como base parâmetros racistas e sexistas.

A contribuição dessas intelectuais por meio de estudos dirigidos para a área da educação vem ao encontro da valorização da menina negra no espaço escolar, e busca uma ruptura com a desvalorização da mulher negra, colocando em evidência a cultura e a estética do corpo negro. As produções subsidiam a implementação da Lei 10.639/03 e a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Em seus livros, percebe-se uma cuidadosa ligação entre texto e imagem, o uso de uma escrita leve, interessante, com enredos que apresentam os conflitos sociais baseados nas questões de gênero, raça e cultura abordados em seus trabalhos acadêmicos. As imagens, que na infância constituem a primeira leitura das crianças, estão sempre consonância com as ideias das autoras, transmitindo representações positivas sobre a estética do corpo negro, do ser mulher negra, da família e de elementos da cultura africana e afro-brasileira, conferindo um sentido positivo à identidade negra.

Outro aspecto relevante é a apresentação de histórias que mostram o cotidiano de crianças, sobretudo das meninas negras que, de tão próximas à realidade social do Brasil, parecem que são conhecidas de todas as leitoras e de todos os leitores, causando um clima de intimidade, reciprocidade e diálogo com as personagens.

O uso das tecnologias para imprimir um colorido alegre e bonito às personagens e aos ambientes é uma marca das obras analisadas. Outra marca importante é o cabelo trançado das personagens ou cabelos crespo e soltos como marca da identidade afrodescendente.

Esse espaço de mulheres negras intelectualizadas, acadêmicas de várias áreas ligadas à educação, contrapõe-se ao lugar da mulher negra em uma escala de poder na qual esta se localiza depois do homem negro; em uma escala ascendente na qual a mulher branca vem em seguida, sendo que o homem branco ocupa o topo da hierarquia.

Ao longo da história da constituição social deste país, a mulher negra tem um papel importante, quase sempre não reconhecido. Seja ela uma mãe doméstica que cria seus filhos sozinha, seja ela uma intelectual ativista dos direitos humanos, não estabelecendo sentido de valor aos lugares sociais ocupados, mas fazendo referência à luta diária das mulheres que ocupam tais espaços.

De todos os modos, a mulher negra encontra barreiras relacionadas com o racismo, condições desfavoráveis para ascender socialmente por causa do sexismo, da pobreza e de outras condições aqui não mencionadas, mas que constituem dificuldades inerentes, mediante as interseccionalidades²⁸ nas exclusões a que as mulheres negras estão submetidas.

Mas a grande evidência é que, mesmo diante de todas as dificuldades, a mulher negra é protagonista de sua vida, atuando em várias frentes de luta por melhores condições de vida, pelo fim da violência, por políticas sociais, por dignidade e respeito, inclusive em parceria com outras categorias estigmatizadas. Neste trabalho, a evidência está sobre o campo de atuação relacionado à educação.

A gravidade da situação da mulher negra é apresentada na publicação da pesquisa realizada em 2007 pelo Ipea, a qual aponta a mulher negra liderando o topo da pesquisa, com taxa de desemprego de 12,2% contra 9,2% da mulher branca; 6,4% para o homem negro; e 5,3% para o homem branco. Esses dados revelam apenas uma faceta da desigualdade de condições em que está imersa a mulher negra. Dados evidenciadores das desigualdades também se referem à educação, à saúde, à moradia e mesmo à proporção de trabalhadoras domésticas com carteira assinada – o contingente de mulheres negras em 2007 era de 25,2%, enquanto o de trabalhadoras brancas era de 30,5%.

Diante desses dados, fica evidente que as interfaces constituem uma junção de questões que fragilizam a mulher negra, mas que não a deixam inerte. No campo da educação, pode-se comprovar a contribuição de inúmeras pesquisadoras negras na área do currículo, da literatura, das relações sociais no ambiente escolar, evidenciando a importância da construção subjetiva das crianças negras no que diz respeito à pertença étnico-racial.

Algumas dessas pesquisadoras são as autoras das obras de literatura infantojuvenil que, em determinado período de suas vidas detectaram a presença do racismo na literatura para crianças e se puseram a construir uma possibilidade de obra

²⁸ CRENSHAW, Kimberle. Responsável pelo desenvolvimento teórico do conceito de intersecção das desigualdades de raça e gênero. Seu trabalho tem como objetivo identificar como as discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras (2004, p. 8).

com diferencial valorizativo para as crianças negras, com possibilidade de inscrever na história da literatura brasileira enredos que representam os outros cinquenta por cento da população brasileira.

[...] podemos afirmar que a literatura negra é, invariavelmente, a experiência negra transcrita. Tal experiência representa a base comum para a expressão imaginativa dos escritores negros, desenvolvendo-se não só em tom de exaltação da especificidade identitária como forma de inclusão histórico-social, mas também por meio do diapasão da denúncia e da resistência ao racismo (HATTNER, 2009, p. 80).

Nas obras produzidas por essas mulheres, são apresentadas respostas à problemática em relação à população e à criança negra como personagem deste tempo, com uma história que não pode ser mais negada e com uma estética que deve ser valorizada.

O trabalho realizado para a escrita deste capítulo completa o que foi apresentado até então por tratar-se de análise das obras literárias e por transitar entre as subjetividades que as temáticas contidas nos enredos pretendem alcançar nos leitores. As análises têm como base as representações sociais, os princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e os estudos culturais.

Sobre a teoria das representações sociais, a sua contribuição está no sentido de apontar uma possibilidade de construir um novo pensar sobre o povo negro, que faça parte das relações cotidianas, do senso comum, tal como outras representações foram instituídas e chegaram até os dias de hoje, embora com algumas modificações. A perspectiva é a mudança de paradigmas a partir das quais as representações que informam sobre ser negra e negro até então têm produzido conhecimentos sobre esse grupo, tornando-as importantes para a determinação das relações humanas, também no ambiente escolar.

Os Estudos Culturais são compreendidos aqui como perspectiva teórica que dá sustentação à pesquisa por conter em seus pressupostos a concepção de que a cultura é fator relevante para se apreender os modelos de comportamento, as ideias vigentes e as questões políticas advindas dessas interações.

Seguindo o pensamento de Costa et al. (2003), os Estudos Culturais fazem parte da movimentação de certos grupos marginalizados em favor do reconhecimento de culturas negadas. Os ideais de democracia estão presentes na luta por educação que contemple as diferentes culturas contidas nos diferentes saberes, rompendo com

posições hierárquicas e dicotômicas do que seja cultura. Interessa a esta pesquisa as ideias sobre Estudos Culturais que abordam as questões vinculadas às representações que toda cultura produz e reproduz por meio dos discursos veiculados:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas assentadas na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA et al., p. 37).

A educação se confirma, assim, como um espaço de luta, valendo-se, por isso, das teorias dos Estudos Culturais por estas estarem imbricadas com a ideia de currículo, cultura, identidade e diferença, procurando criar bases na problematização referentes a grupos que estão ausentes do currículo e das reflexões sobre as práticas que remontam às relações sociais na escola.

Ao longo desta pesquisa percebeu-se que a cultura hegemônica de matriz europeia é extremamente valorizada nos currículos e nos materiais didáticos e paradidáticos, que servem como currículos auxiliares para reforçar todas as aprendizagens e valores que a escola pretenda como projeto de formação para as cidadãs e cidadãos. Nesta fase da pesquisa, serão evidenciadas outras formas de pensar a mulher negra, sua estética, cultura e lugar no mundo. As obras apresentadas em seguida têm como personagens protagonistas meninas negras, e os enredos evidenciam a cultura afro-brasileira e africana em uma perspectiva que se contrapõe à cultura não negra, apresentada na maioria das obras literárias para crianças.

As autoras, mulheres negras altamente intelectualizadas e envolvidas com a proposta de uma educação direcionada para as relações étnico-raciais e, mais especificamente, voltada para a possibilidade da construção de um currículo que problematize as relações no espaço escolar por meio dos dois vieses que se interligam quando se propõe uma educação para romper com os paradigmas que sustentam o racismo: as diferenças culturais e as diferenças de fenótipo entre a população negra e branca.

A partir deste capítulo, as autoras negras que deram sustentação à parte teórica retornam, trazendo suas obras, sua literatura infantil, como possibilidade para subsidiar as ausências no currículo sobre a cultura negra de modo geral e as representações positivas do corpo negro, da menina negra, em uma perspectiva que não está deslocada

da questão de gênero, considerada pertinente por ser a mulher negra aquela que sobrevive às interseccionalidades que a colocam em situação de marginalidade em comparação com os homens brancos, mulheres brancas e homens negros nas várias dimensões da sociedade.

As diferentes associações da mulher negra a diversas representações quanto ao tipo de trabalho, moral, sexualidade e beleza são abordadas pelas autoras em um viés positivo, que abre uma possibilidade de que meninas negras e brancas queiram ser as personagens das obras analisadas a seguir. Sobre essas autoras, cujos trabalhos são imbricados em suas próprias histórias de vida, Costa (2011) reforça a relevância política, educacional e social da presença de suas obras no mercado editorial, sem desconsiderar as limitações imposta para as edições dos livros:

Focalizar a experiência feminina negra no campo da literatura é muito pertinente, pois, ainda que se reconheça que a história das mulheres como um todo tenha sido feita de silêncios, nota-se, mesmo nos dias atuais, reduzida presença feminina negra na produção de conhecimentos, quando comparada à presença de mulheres das camadas dominantes, uma vez que as negras, além da marginalização como mulher, têm que enfrentar também o preconceito contra sua cor (COSTA, 2011, p. 104).

4.1 A estética negra em evidência: construindo outro modelo de beleza

O primeiro livro analisado é o da autora Nilma Lino Gomes, que tem uma ligação muito evidente com seu trabalho realizado entre 1999 e 2002, no qual pesquisou salões étnicos em Belo Horizonte, do qual resultou sua tese de doutorado, abordando questões relacionadas ao corpo negro e, sobretudo, ao cabelo, como uma marca identitária capaz de evidenciar uma gama de conflitos e tensões para a aceitação desse elemento do corpo como parte da estética negra que se transforma também em um elemento político de afirmação do modo de ser povo negro. Conforme Gomes (2008):

Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada, nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (GOMES, 2008, p. 25).

O cabelo assume um papel muito importante na estética negra, tanto para a afirmação quanto como alvo de manifestações racistas. Questões muito importantes

sobre a subjetividade, o significado construído acerca do cabelo da população negra na mídia, na literatura e em outros veículos contribuíram para a construção de um imaginário cuja representação desvaloriza a estética negra nesse componente fundamental ao tratar da subjetividade ligada a esse elemento como fator que mexe com as emoções das pessoas e com suas formas de se perceberem no mundo. Nesse sentido, o cabelo ganha muita importância como um atributo da estética marcador de identidades. Gomes (2008), abordando a questão do cabelo como marca do corpo negro suscetível a manifestações racistas:

No Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que incidem sobre os negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar. Além disso, são vistos como marcas de inferioridade (GOMES, 2008, p. 31).

Em suas palavras, Gomes (2003) aborda a importância do corpo como parte da identidade negra, sua comunicação estabelecida com a cultura negra, com o processo educacional, e o resultado dessa articulação impresso na autoestima das crianças negras e como elas se constituem a partir do olhar que nega sua estética.

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas (GOMES, 2003, p. 174).

O resultado da construção de forma negativa da visão do atributo que é o cabelo vai permear as relações nas salas de aulas revelando subjetividades, emoções e negações nos processos de construções identitárias das crianças negras.

Gomes (2008) aborda a importância dos salões étnicos para além de estabelecimentos comerciais. Esses espaços têm importância política para a afirmação e construção da identidade negra, de mediação de conflitos sociais nos quais a estética negra é desvalorizada em detrimento de um modelo de cabelo do segmento branco, amplamente aceito, levando, sobretudo, as mulheres negras a lançarem mão de produtos e artefatos para alisarem os cabelos nem sempre como uma opção consciente de

mudança de estilo, mas como uma exigência para se sentirem belas ao incorporar a estética do grupo branco:

Os salões étnicos são lugares importantes para refletir sobre a relação entre cabelo crespo e identidade negra. Por quê? Porque o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele foi transformado pela cultura em uma marca de pertencimento racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo (GOMES, 2008, p. 25).

Em seu trabalho, Gomes (2008) concluiu que os salões étnicos abrigam questões relacionadas ao mito da democracia racial e à ideologia do branqueamento evidenciadas por conflitos e tensões, tendo como eixo os cabelos e todo o conjunto de sentidos que este suscita para mulheres e homens negros na dinâmica das relações sociais cotidianas.

Na obra que será apresentada a seguir, o ato de uma avó trançar os cabelos de sua neta e o modo como a criança se sente bela depois do penteado pronto carrega em si significações que possibilitam uma representação positiva de beleza negra e como esse atributo pertence a todos os povos e ganha sentido de acordo com cada cultura. Parte da narrativa se confunde com a própria história de vida da autora Nilma Lino Gomes ao narrar o ritual de pentear os cabelos quando ainda era criança, as dores pela ausência de produtos apropriados para cabelos crespos, mas também a felicidade ao se olhar no espelho.

Em vários países da África, o cabelo é um marcador do papel social e dos momentos da vida da infância, da passagem para a puberdade, do estado civil das mulheres, entre outros modos que o cabelo assume como emissor de mensagens. Lody (2004) apresenta o cabelo como uma manifestação estética que compõe o imaginário dos africanos por estar integrada à vida social, traduzindo os momentos de culto, festas, resgate de memórias, manifestações artísticas e declaração de identidade:

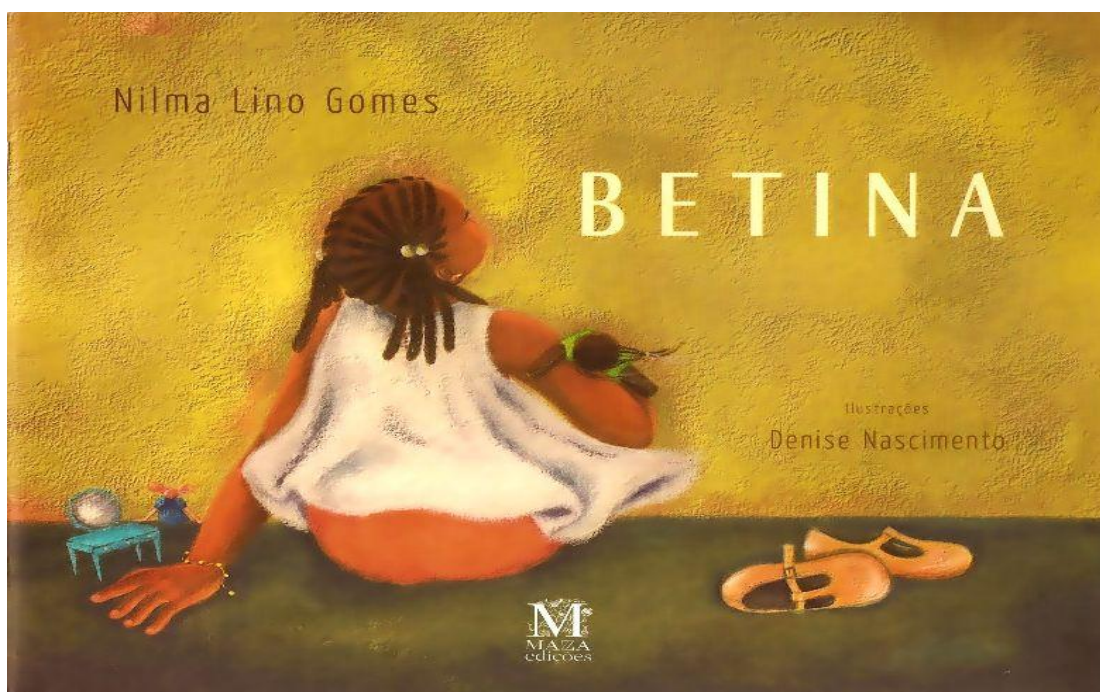
Livres são as cabeças e os penteados africanos. Essa afirmação se fundamenta na rica experiência das muitas culturas e povos que habitam a África [...] Livre é a arte de tratar os cabelos: trançados, untados de óleos e gorduras; com pigmentos que vão do barro ao azul índigo; adornados de búzios, pena, coral, marfim, âmbar, vidro, material reciclado, plástico, metais, papel e tudo o mais que, incluído no penteado, manifesta expressão e desejo de experimentar e revelar o belo, que é antes de tudo identidade (LODY, 2004, p. 13).

As representações sociais construídas até então sobre o cabelo da população negra é que ele é “ruim”. Essa imagem aparece constantemente revelando racismo nas

relações sociais de crianças da educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental.

Betina, título da obra escrita por Nilma Lino Gomes (2009) e ilustrada por Denise Nascimento, oferece um outro modelo de representação diferente dos modelos anteriormente construídos sobre a criança negra na literatura infantojuvenil ao apresentar uma obra bem escrita, repleta de elementos significativos e simbólicos que permitem uma interpretação do texto e das ilustrações de maneira muito positiva para a reconstrução de imagens sobre a população negra.

Figura 3 – Capa de Betina



Fonte: Denise Nascimento.

Os cenários como a rua, a casa e o caminho da escola dão a ideia de uma vida comum e feliz como outra qualquer. A avó, personagem muito importante, demonstra ser aquela que influencia a construção identitária de Betina bem ao modo da cosmologia africana, em que os mais idosos possuem *status* de pessoa mais experiente e, por isso, têm a função de acolher e orientar os mais novos, repassando as tradições de um povo.

Betina, a personagem principal do enredo, é uma criança vestida de forma bastante elegante, com pulseira que parece pérola ou ouro no braço e “maria-chiquinha” prendendo os cabelos. Demonstra, inclusive, estar em uma situação de poder. A cada página, ela é apresentada com roupas de criança em um momento de brincar, como

quando usa *short* e bata solta para favorecer a liberdade de pular corda com outras crianças negras e brancas.

A personagem pertence a um contexto familiar digno em sua materialidade de recursos, na reciprocidade de afeto entre a mãe e, principalmente, a avó e a criança. A menina é cuidada e respeitada, percebe-se pelo carinho da avó ao desembaraçar-lhe os cabelos, tomando o cuidado para que a menina não sinta dor. Nesse trecho da obra, pode-se perceber a relação com a história da autora, Nilma Lino Gomes, quando seus próprios cabelos eram tratados pela sua mãe.

Figura 4 – A avó trançando os cabelos de Betina



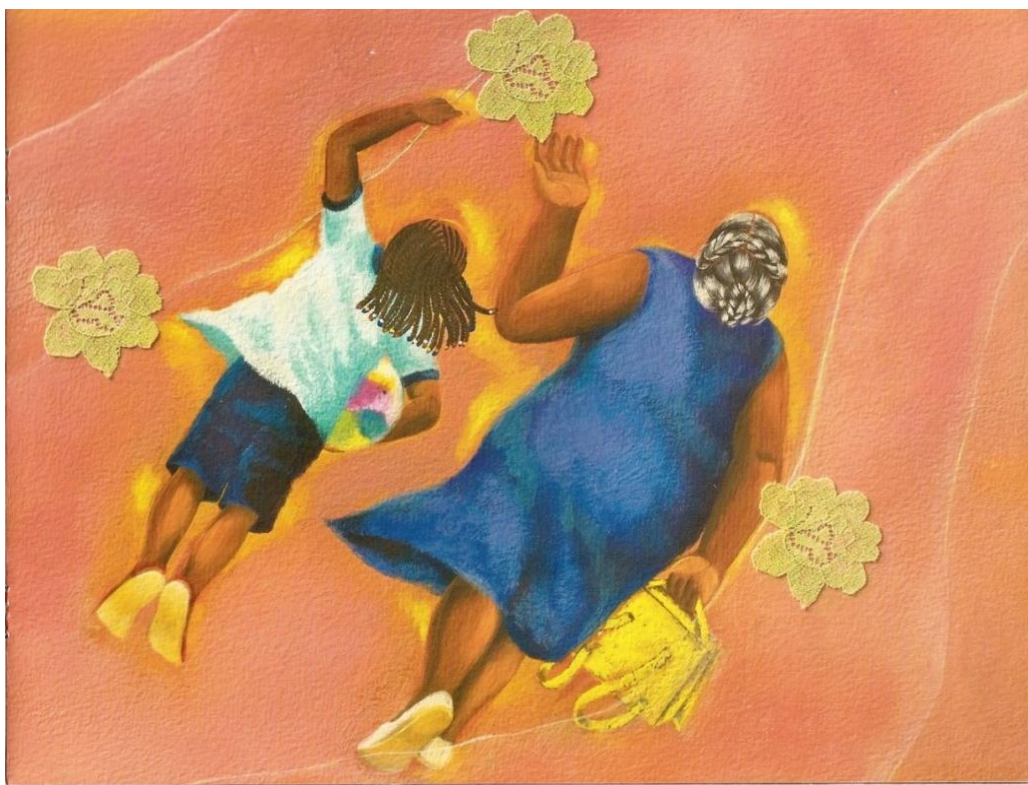
Fonte: Denise Nascimento.

Aquele momento especial, que constitui o ritual de pentear os cabelos, servia também para dialogar, contar histórias e fortalecer os laços entre avó e neta. Esse trecho do livro (p. 6) é direcionado às pessoas que cuidam também dos cabelos de crianças negras, sobretudo de meninas – um jeito de tratar os cabelos crespos, ensinando como ter um bom trançado:

O dia de fazer penteado novo era especial. A avó tirava as tranças ou coque antigos, lavava o cabelo da neta, passava creme para desembaraçar, desembaraçava, lavava de novo e secava com a toalha. Nessa última etapa, o cabelo já não tinha mais creme. Uma dica: o segredo para um bom trançado é deixar o cabelo bem limpinho e sem creme. Evita caspa e facilita manusear os fios (GOMES, 2009, p. 6).

Outro aspecto apontado em pesquisas anteriores, e extremamente relevante, é a menção da ida menina para a escola, a descrição do seu ambiente escolar, de sua beleza reconhecida pela professora e também de seus conflitos com algumas meninas e meninos, mas essa apresentação se dá de maneira em que a personagem demonstra altivez e segurança em relação aos seus atributos físicos. Betina é uma menina segura de si. Essa segurança decorre, entre outras coisas, de sua autoestima elevada, por se perceber bela, valorizada pela professora e pelos colegas.

Figura 5 – Betina e sua avó



Fonte: Denise Nascimento.

Não há presença masculina na história cujo enredo gira em torno da avó e da neta, uma criança com conceito positivo de si mesma, inteligente, vivenciando as fases da infância de maneira feliz. Esse modelo de família contribui para a construção da

concepção de que a ausência do elemento masculino na família não caracteriza desestrutura familiar, mas um modo de viver que pode ser uma opção das pessoas, ou mesmo simples circunstância, e não uma condição que influencie negativamente o desenvolvimento das crianças pela falta da autoridade patriarcal. Rompe-se com a ideia de que o homem possui um poder natural de dar sustentabilidade social à imagem da família como sendo “estruturada”, conforme foi abordado anteriormente.

A presença do modo africano de cuidar dos mais jovens e respeitar a sabedoria dos mais velhos também é bastante óbvia no texto, evidenciada no momento da descrição do decorrer do tempo, como belos pássaros com motivos geométricos, típicos da arte africana, que foram utilizados para demonstrar que a avó estava envelhecendo, Betina crescendo e, portanto, chegando a hora de transmitir o ensinamento sobre os cabelos, ancestralidade, lutas, Brasil e África. A beleza está no fato de a morte ter sido colocada como algo próprio da vida e que não carrega em si o fim de tudo. As pessoas continuam vivas nos ensinamentos deixados, que precisam ser transmitidos aos outros.

Figura 6 – A descrição do decorrer do tempo



Fonte: Denise Nascimento.

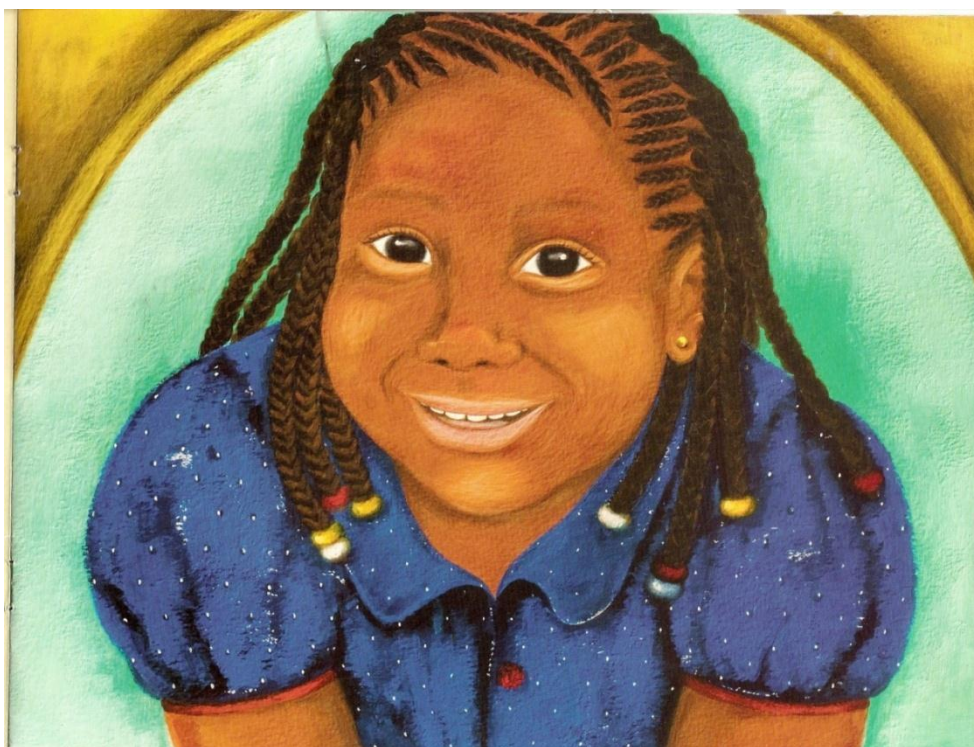
A avó de Betina então lhe ensina a arte de trançar os cabelos com a condição de que esta trançasse o cabelo de qualquer pessoa e as ajudasse a se sentirem bem com

sua aparência. A menina cresceu e se tornou uma cabeleireira de renome internacional. Betina tinha um diferencial: o orgulho de falar sobre a questão da memória de seu povo, das formas de ensinar e aprender presentes nas famílias brasileiras. Gomes (2003) aborda a importância da família, entre outras instituições, como formadora, transmissora de cultura e representações no cotidiano de gerações, não sendo a escola o único lugar de aprendizagens.

Nesse sentido quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, processos que estão imersos na articulação entre individual e social, entre o passado e o presente, entre memória e história (GOMES, 2003, p. 171).

A questão dos cabelos e da cor da pele vem trabalhada de modo que as crianças percebam a beleza contida nas diferenças, nos vários tipos de cabelos, nas múltiplas possibilidades de serem diferentes e bonitas. A obra apresenta fortes elementos para reforçar a autoestima das crianças negras.

Figura 7 – As tranças como elemento fortalecedor da autoestima



Fonte: Denise Nascimento.

Percebe-se que a autora enfoca a criança negra como a protagonista da história, mas a todo momento há convivência com outros seguimentos, mostrada pela imagem da boneca branca, com outros brinquedos, no momento em que a avó coloca como condição para ensinar Betina a arte de trançar que ela trançe o cabelo de toda as pessoas que a procurassem: “Você vai trançar o cabelo de toda a gente, ajudando cada pessoa que chegar até você a se sentir bem, gostar mais de si, sentir-se feliz de ser como é, com seu cabelo e sua aparência” (GOMES, 2009, p. 16).

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este... As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção de nossa identidade (GOMES, 2003, p. 172)

Adjetivos que exprimem valorização estão distribuídos ao longo do texto, de modo a tornar evidente que a personagem Betina é o centro da família e que a professora valoriza as diferenças e faz observações sempre positivas quando Betina trança os cabelos.

Figura 8 – A relação entre avó e neta



Fonte: Denise Nascimento.

Há a preocupação com a subjetividade das pessoas, com as possíveis referências contidas na obra. A autora Nilma Lino Gomes e a ilustradora Denise Nascimento conseguem criar um clima em que signos são expostos por meio de imagens e, em algumas passagens, sem o texto. A cor das imagens exprime alegria. Os desenhos da avó e da menina apresentam coloração que dá uma impressão de realidade, parecendo mais um desenho inspirado em fotografia. Alguns signos, como o sapato da Betina na capa e a sandália da avó enquanto estava sentada trançando o cabelo de Betina dão ideia de duas dimensões: o momento atual de uma menina que se veste como as crianças de seu tempo e a sandália da avó, aparentemente de couro natural, artesanal, constituindo objeto que remete à cultura de vestuário de origem afro-brasileira, assim como as miçangas nos cabelos, referência à África e à identidade negra brasileira.

4.2 O sentido de contar a história dos orixás femininos para crianças: o empoderamento das princesas

A cultura afro-brasileira compreende um conjunto de manifestações em que a história da ancestralidade e religiosidade de matriz africana tem uma importância vital para a manutenção de todo o legado cultural do povo negro. Nessas religiões, pode-se perceber, no aspecto material, portanto perceptível – a dança, o ritmo dos tambores, as comidas das divindades –, uma relação com o cotidiano da cultura na sociedade. Uma característica marcante das religiões de matrizes africanas é o movimento, a expressão corporal e a energia do corpo.

Botelho e Nascimento (2010) abordam a importância de recontar a história do continente africano numa perspectiva diferente “sem o ranço colonial diminuidor das culturas africanas” (p. 73). Trazem, ao longo de suas ideias, a importância dos princípios contidos na educação nos candomblés como forma de construção identitária da população negra e como forma de luta contra a exclusão e como resistência cultural ante o acultramento imposto pelo colonizador.

A autora e o autor apresentam, ainda, um pouco da trajetória de iniciação dos adeptos da religião dos orixás, revelando como se dá a busca pela integralidade do ser. A relação do adepto com a divindade promove o encontro com a origem, com o equilíbrio e o futuro. O acolhimento e as vivências nas comunidades de candomblé são regenerativos no sentido de valorização dos afrodescendentes:

no caso de afrodescendentes que tiveram suas identidades subjugadas por processos racistas, na maior parte de suas vidas – são estimuladas (os) pelos candomblés a abandonarem uma identidade massacrada e oprimida, para florescerem fortalecidas (os), respeitadas (os), e amados pela sua comunidade (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 79).

Outra questão importante apresentada pelos autores é o candomblé como forma educacional de superação das diferenças como um fator negativo aos seres humanos. A mítica de cada divindade favorece a compreensão que cada ser humano deve ter de suas próprias contradições. Esse talvez seja um aspecto importante do candomblé por não esperar que cada pessoa se torne melhor em outro plano ou mesmo mude suas condutas para ser recompensado após a morte. A ideia é construir um mundo inclusivo para todas e todos aqui e agora, por meio de novos valores civilizatórios.

A cultura contida nos currículos das escolas de séries iniciais não privilegia as diferenças religiosas. Fala-se em Deus numa perspectiva masculina e única. É preciso apresentar às crianças divindades de religiões de matrizes africanas, no caso desse trabalho, os orixás femininos, com suas características que lembram mulheres que protagonizaram suas histórias de vida, que não sucumbiram diante das dificuldades e do desejo dos homens, mas que se articularam, organizaram, foram sábias e venceram as barreiras, educando, demonstrando amor, fé, preocupação com outras e outros e muita ligação com a natureza.

Dentro dos princípios propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que tange à valorização identitária, de combate ao racismo e valorização da história do povo negro no Brasil, abordar as religiões de matrizes africanas compreende uma ação fundamental para modificar o olhar e as representações construídas com base em uma visão eurocêntrica de cultura e, portanto, de religião.

Refletir com as crianças sobre as diversas manifestações e meios de viver o sagrado constitui oportunidade pedagógica de desfazer as estereótipias que colocam as religiões de matrizes africanas dentro da lógica de outras religiões, em especial as de origem europeia, nas quais bem e o mal são lados opostos, ligados a condutas humanas negativas e positivas. Nessa perspectiva, o candomblé é constantemente renegado como religião primitiva, ligada a mistérios malignos. A importância de educadores e educandos vivenciarem a oportunidade de conhecerem um pouco sobre a filosofia baseada na integração dos seres e os diferentes mitos dos orixás que tanto têm relação com as dimensões dos seres humanos certamente promoverá respeito pelas religiões como um todo e, em particular, pelas religiões de matrizes africanas.

Nessa intenção, a obra de Kiusam de Oliveira (2009) vem com seis histórias de orixás femininos na fase de crianças. Em cada história, é apresentado o arquétipo dos orixás, dando ênfase às suas características principais ligadas ao mágico, ao maravilhoso. A questão de gênero está explícita, uma vez que as personagens são mulheres marcadamente fortes, ligadas à criação da vida e do universo, além possuírem o dom da interação com a natureza. Entre suas características, a questão da estética, da beleza e dos signos de cada orixá vem marcando o jeito próprio de cada uma intervir e interagir com o universo e com os homens em momentos de luta por poder e valorização da mulher.

Em sua tese de doutorado, Kiusam Oliveira desenvolve um conjunto de ideias sobre o corpo da mulher negra, sua identidade, subjetividades, currículo, educação e empoderamento articulados com valores civilizatórios africanos presentes no candomblé. Ao abordar a questão dos corpos neurotizados nas e pelas relações sociais, a autora evidencia os conflitos presentes na trajetória das mulheres negras em relação à estética de seus corpos, negados pela sociedade brasileira composta por grande quantidade de negros e miscigenados que vivem em processo constante de inculcação de ideologias, que colocam a mulher negra em constante conflito com as representações da imagem de beleza majoritariamente apresentada na mídia e mesmo em seu cotidiano.

Seguindo o pensamento da autora, a relação identidade negra e corpo, nessa perspectiva, constitui, de fato, “importante categoria analítica fundamental às pesquisas que visam analisar a realidade brasileira com profundidade” (OLIVEIRA, 2008). Esse pensamento faz referência aos cabelos das mulheres negras como parte do corpo negro, importante para sua socialização, sobretudo para aquelas que “guardam características fenotípicas quase que originais dos negros africanos” (p. 30). Essas mulheres são excluídas do conceito de beleza, já que não estão dentro do padrão estético branco. As tranças são como contraponto político, um modo de afirmação de suas identidades composto pela relevância do nariz, da boca e dos olhos como marcadores da estética negra.

Oliveira (2008) aborda ainda, nesse trabalho, a angústia da mulher negra ao se defrontar com sua identidade desvalorizada, e a da mulher branca existindo de forma valorizada e plenamente aceita como padrão ser seguido. As experiências de negação do corpo negro se tornam parte subjetivada, uma marca que aparecerá nas relações sociais influenciando modos de ser e ver o outro e de interagir no mundo.

Na perspectiva da educação o pensamento de Oliveira (2008) é importante para evidenciar a relevância das relações no cotidiano escolar envolvendo crianças negras e

não negras no processo dialógico de construção de suas identidades. A cultura entra de forma fundamental no processo de constituição das crianças. A valorização proposta pelo estudo da cultura africana e afro-brasileira, recomendada nas DCCNERRR, constitui possibilidade de que as crianças e jovens conheçam os valores civilizatórios africanos e construam outro olhar sobre a cultura e o corpo negro, desagregando ideias eurocêntricas como única forma de ser e estar no mundo.

Oliveira (2008), ao abordar o tema corpos e identidades, aponta para a importância de o corpo ser pensado de forma complexa, sem a simplificação imposta pela ideologia dominante, a qual propõe a massificação das diferenças em modelos de corpos impostos na sociedade, de modo a neurotizá-lo e destituí-lo de outras possibilidades de existência interligada a outros valores, símbolos e culturas, entre outras possibilidades de constituição. A autora buscou, em seu trabalho, evidenciar os nexos entre o Candomblé de Ketu com a educação, visando empoderar a mulher negra, fortalecendo sua subjetividade e identidade que passam também pelo reconhecimento e valorização do corpo negro.

O candomblé como um meio de entender a pluralidade cultural dos brasileiros constitui espaço de vivência religiosa de origem africana, que traz nos seus ritos momentos de enraizamento com a identidade negra por meio das experiências intimamente ligadas aos conhecimentos que remontam à África. O candomblé ao qual a autora Oliveira (2008) se refere, e mais adiante escreve uma obra para criança, é o Candomblé de Ketu (Nigéria) que possui o maior número de adeptos:

Os candomblés estão divididos por nações: jeje, nagô, ketu, angola, fon, entre outras, e cada uma guarda em si formas e expressões próprias de cultuar orixás. As nações têm a ver com as particularidades de cada região africana que tenta preservar as tradições de seus povos ancestrais (OLIVEIRA, 2008, p. 61)

Convém abordar algumas características do Candomblé de Ketu e, para tanto, a abordagem vem pensada a partir das ideias da pesquisadora Denise Botelho (2005), que aborda os processos educativos no candomblé e as “propostas pedagógicas orientadas por valores, por visões de mundo e por conhecimentos afro-brasileiros” (p. 6).

Segundo Botelho (2005), “a liturgia do candomblé é complexa e extensa tanto na relação espaço temporal como nos atos votivos públicos e secretos” (p. 41). Os iniciados passam por ritos de purificação antes de poderem passar pela experiência de possessão, na qual seus orixás apresentam as coreografias míticas, seus pertences sagrados, seus domínios naturais e suas cores características de vestuário.

Em uma perspectiva hierárquica, as iyalorixás, ou mães-de-santo, possuem o conhecimento das tradições e possuem a responsabilidade de educar os mais novos dentro dos princípios da religião. Aos babalaôs cabe o processo divinatório, por meio da manipulação dos búzios (oráculo de Ifá). No entanto, conforme Botelho e Nascimento (2010):

Como nos cargos e funções determinados na hierarquia dos candomblés, todas e todos, cada uma e cada um de nós tem seu papel social a desempenhar, sem com isso, criar processo de submissão e subordinação pelo lugar social que ocupamos na sociedade (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 79).

Equedis e ogãs não entram em transe de possessão. São responsáveis pela organização do ritual, vestir e paramentar os orixás, pelas as oferendas e por tocar os atabaques. O quadro 7 evidencia a importância de todos da comunidade religiosa na organização dos rituais:

Quadro 7 – Importância dos membros da comunidade religiosa na organização dos rituais

Título do cargo	Função
Iyalorixá/Babalorixá	Mãe e pai-de-santo, sacerdotisa e sacerdote
Iyakekerê	Mãe pequena; segunda sacerdotisa
Babakekerê	Pai pequeno; segundo sacerdote
Iyalaxê	Mulher que cuida dos objetos de rituais e do axé
Ajibonã	Mãe criadeira; supervisiona e ajuda na iniciação dos filhos da casa
Egbomi	Pessoa que já cumpriu o período de sete anos de iniciação e significa “minha/meu irmã/ao mais velho”
labessê	Mulher responsável pela preparação da comida de santo
laô	Filha (o) de santo que incorpora orixás, que ainda não completou sete anos de iniciação
Abian	Novata (o)
Axogun	Homem responsável pelo sacrifício dos animais e que não entra em transe
Alabê	Homem responsável pelos atabaques e toques e que não entra em transe
Ogan	Homem que toca atabaque e não entre em transe
Eke di	Mulher camareira dos orixás e que não entra em transe

Fonte: Oliveira (2008).

Seguindo o pensamento de Oliveira (2008), existe um mundo paralelo ao real, no qual tudo o que existe no aiyé (espaço de vida concreta) existe no órun (espaço sobrenatural): “Contam os mitos africanos, que num dado momento da vida ancestral, órun e aiyé estavam ligados e as pessoas podiam ir e vir, nos espaços à vontade. Até que uma pessoa descumpriu com o combinado e houve a separação definitiva entre órun e aiyé.” (p. 61)

Botelho (2005) apresenta os orixás como sendo divindades trazidas da África pelos lorubanos, que vieram para o Brasil oriundos da Nigéria, Togo e República do Benim. São emanações de Olodumare, o Ser Supremo, o qual designou que cada orixá tivesse peculiaridades próprias para auxiliá-lo no cuidado com as pessoas da terra. Assim, cada orixá possui um atributo, um espaço de atuação que lhe confere poder e conhecimento sobre tal espaço, além de ritos expressos pelas roupas, comidas, paramentos e cantos que rememoram o seu espaço de atuação, as suas funções e responsabilidades com a humanidade. Xirê é o nome dado à reunião em que os orixás que se apresentam ao som dos atabaques são chamados para a terra: “Cada orixá tem suas características e seus domínios, os atabaques retumbam e vozes eufóricas entoam cantigas chamando as divindades para brincar, em terra, com os seus seguidores” (p. 49).

Oliveira (2008) apresenta os elementos da natureza aos quais os orixás estão associados, como a água, o ar, o fogo e a terra. Estão associados também ao dia da semana, às cores e às partes do corpo. Estão presentes no plano terrestre como a face oculta dos humanos e se manifestam em festas e/ou rituais:

Orixás, portanto, são forças que atuam na natureza e na vida humana. Há orixás masculinos, femininos e aqueles que pertencem ao terceiro sexo ou seres híbridos que encerram em si a diversidade de gêneros, assumindo, em um período do ano seu lado masculino e, em outro, seu lado feminino (OLIVEIRA, 2008, p. 64).

Quadro 8 – Associação dos Orixás

Orixá	Dias que regem	Cores/metais	Elementos da natureza	Influência no corpo
Exú (masc)	Segunda-feira	Vermelho, bronze	Luz, caminhos, ruas, encruzilhadas, aberturas	Espiritual
Ogum (masc)	Terça-feira	Azul-escuro, ferro	Ferro, aço, pedra, fogo	Mente

Oxossi (masc)	Quinta-feira	Azul-claro, preto/ouro	Mata, raízes, chuva, lua cheia	Respiração/ Gravidez
Ossain (mc+fem)	Quinta-feira	Verde Prata	Folhas,talos, raízes,água,rios	Ossos
Obaluayê (masc)	Segunda-feira	Preto e branco	Palha, plantio, saúde, terra, sol, doenças epidêmicas	Braços, pernas e colunas
Oxumarê (mc+fem)	Quinta-feira	Verde e amarelo latão	Chuva, transformação, arco-íris	Coluna
Xangô (masc)	Quarta-feira	Vermelho, branco e cobre	Pedra, fogo, crosta, limo, raio	Plexo solar
Oyá (fem)	Quarta-feira	Rosa/vermelho e cobre	Chuva, terra, raízes, vento e tempestade	Psiquismo
Obá (fem)	Quarta-feira	Vermelho/laranja /cobre e abóbora	Água revolta	Psiquismo
Oxum	Quarta-feira	Amarelo-ouro, latão, ouro	Placenta, nascimento, rios, água	Reto, sensibilidade interna
Yemanjá (fem)	Quarta-feira	Branco cristal/azul claro e prata	Água, flor, algas, mar	Parto, cabeça
Logunedé (mc+fem)	Quinta-feira	Dourado/amarelo ouro/azul-claro	Água e mata	Respiração, cabeça
Nanã (feminina)	Quinta-feira	Roxo	Reprodução, vida, morte, chuva	Sensibilidade feminina
Oxalufã, Oxaguiam, Oxalá	Sexta-feira	Branco alumínio	Renascimento, abóbada celeste	Estômago, sensibilidade masculina e emocional

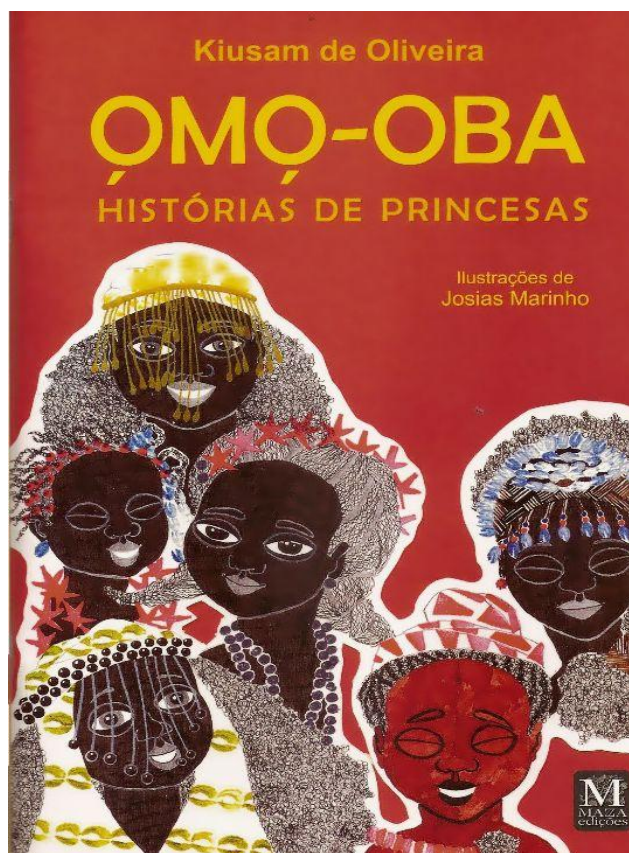
Fonte: Oliveira (2008).

4.3 Os mitos dos orixás femininos: nexos para o empoderamento das meninas negras

A obra *Omo-Oba* compõe o acervo do PNBE 2011. Escrita por Kiusam de Oliveira e ilustrada por Josias Marinho, traz um conjunto de histórias baseadas nas fontes tradicionais em que os orixás femininos são apresentados em forma de princesas, que trazem marcas de sabedoria, beleza e empoderamento. Para a análise, foram selecionadas as seguintes histórias:

- 1) Oiá e o búfalo interior – p. 9;
- 2) Oxum e seu mistério – p. 16;
- 3) Ajé Xalugá e o seu brilho intenso – p. 34.

Figura 9 – Capa de Omo-Oba



Fonte: Josias Marinho.

O primeiro conto traz a história de Oiá, em: *Oiá e o búfalo interior* (p. 9). O enredo apresenta uma bela princesa genial, rápida e determinada, uma vez que se trata de uma menina guerreira, que tinha um grande mistério: podia se transformar em búfalo.

Gostava de usar seu adê, isto é, sua coroa de palha da costa enfeitada com búzios. Também levava sempre em sua mão esquerda seu erukerê, seu cetro de princesa, que também servia para espantar os mosquitos e alguns espíritos. Suas cores preferidas eram: rosa, branco e vermelho (OLIVEIRA, 2009, p. 11).

Oiá tem como amigo Ogum, um de seus pretendentes, aparentemente o mais importante, tendo em vista que, no futuro, serão uma família com nove filhos. É com Ogum que Oiá aprenderá a arte da guerra.

No enredo em que Oiá é uma menina, a sua descrição como guerreira, diferentemente do imaginário criado sobre as princesas europeias, ela é livre, possui

essência forte sua beleza é traduzida na pele negra, cabelos crespos, roupas que lembram a África, adorno de cabeça feito de palha da costa e búzios, ambos com significado próprio do candomblé. Oiá é o vento, à força física e espiritual e tem um misterioso segredo: pode se transformar em um animal selvagem e sagrado.

Figura 10 – Transformação de Oiá



Fonte: Josias Marinho.

Quando brincavam na floresta, Oiá se distanciou de Ogum para se transformar em búfalo. Ogum a seguiu e descobriu o segredo de onde vinham os atributos de Oiá: “Quer

dizer que este é seu segredo de força, de determinação, de graça e beleza? – Perguntou Ogum.” (p. 15).

Na África, o búfalo representa um enorme desafio a um caçador, afinal tem aproximadamente 300 quilos, chifres de 60 centímetros curvados para dentro, conseguindo correr a uma velocidade de 50 quilômetros por hora em campo aberto e luta destemidamente quando capturado. Também é o búfalo um símbolo da procriação feminina, para os iorubas, uma vez que a cabeça de um búfalo tem semelhança ao aparelho reprodutor feminino (OLIVEIRA, 2008, p. 157).

Essa história vem repleta de outras possibilidades para desconstruir a ideia da mulher frágil, da princesa dos contos de fadas, cujo destino está nas mãos de um homem que promoverá a mudança em sua vida. A princesa descrita nessa obra tem seus próprios poderes, seus segredos. A possibilidade de uma princesa se transformar em búfalo e, com isso, suscitar a ideia mulher forte está no conjunto contos africanos nos quais coisas incríveis podem fazer parte dos contos, especialmente dos mitos de origens.

O mito original iorubano, apresentado inicialmente por Prandi (2001) e por Oliveira (2008), conta a história de como Ogum esconde a pele de búfalo de Oiá e a convence a casar-se com ele desde que não queimasse casca dendê, não rolassem o pilão e também não se referissem a seu lado animal. Depois de ter nove filhos – por isso é também chamada por *lansã* –, Oiá descobriu onde estava sua pele, por intermédio das outras mulheres de Ogum, que se tornaram *ciumentas*. Transformou-se em búfalo e, de forma feroz, poupou apenas a vida de seus nove filhos e de Ogum. Aos filhos, ela ensinou a como chamá-la, esfregando o par de chifres que deu a eles para usarem sempre que estivessem em situação de perigo, e a Ogum estendeu a possibilidade de chamá-la se também necessitasse, porém não lhe ensinou o segredo do chamado. Ele teria que pedir ajuda aos filhos.

A autora da obra, em sua tese de doutorado, faz referência às mulheres domesticadas como incapazes de “lidar com o inesperado como lado selvagem de uma outra mulher” (OLIVEIRA, 2008, p. 158). Essa análise leva a crer que, quando a mulher se torna submissa ao meio social, deixando de olhar para dentro, para outras possibilidades de existência, torna-se frágil, incapaz de gerir sua vida, perde seu elo consigo mesma com sua força vital. Foi o que fez Oiá – viveu à espera de reencontrar seu outro lado que a completava como mulher e animal.

Oiá, na literatura para crianças, explica que toda moça, mulher ou menina possui a força de um animal sagrado, que deve ser colocado para fora, e que isso deve servir para a conexão e relação de pertencimento ao universo.

No mito, a procura de Oiá pelo seu búfalo interior pode significar a busca de mulheres que não se acomodaram com a situação com a qual estavam imersas, não perderam a fé em seus instintos e desejos, pode ser a busca pela satisfação interior por meio de uma vida plena em que a opressão não seja impedimento para o encontro com suas potencialidades. “Ogum a compreendeu e a saudou. Eparrê, Oiá!” (p. 15).

Levar alguns conhecimentos sobre o candomblé sem estereótipos negativos para a sala de aula dos anos iniciais do ensino básico promoverá a ampliação da visão de mundo das crianças pautada numa outra lógica de religião, com base em valores nos quais o ser humano está inserido como centro do processo de formação para uma integração com o planeta de forma mais racional e inteligente no sentido de cuidar da natureza e, conseqüentemente, do humano. Botelho e Nascimento (2010) definem esse pensamento de forma objetiva:

Conhecer princípios educativos presentes no candomblé, além de promover o respeito a uma prática social e religiosa herdada dos negros africanos, pode facilitar a educadoras e educadores uma ação pedagógica integral; para isto vale recordar que na organização das comunidades de candomblé: a) não se divide o saber em valores éticos filosóficos, eles são somados ao cotidiano; e, b) a educação é para o desenvolvimento do ser em todas as sua potencialidades (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 79).

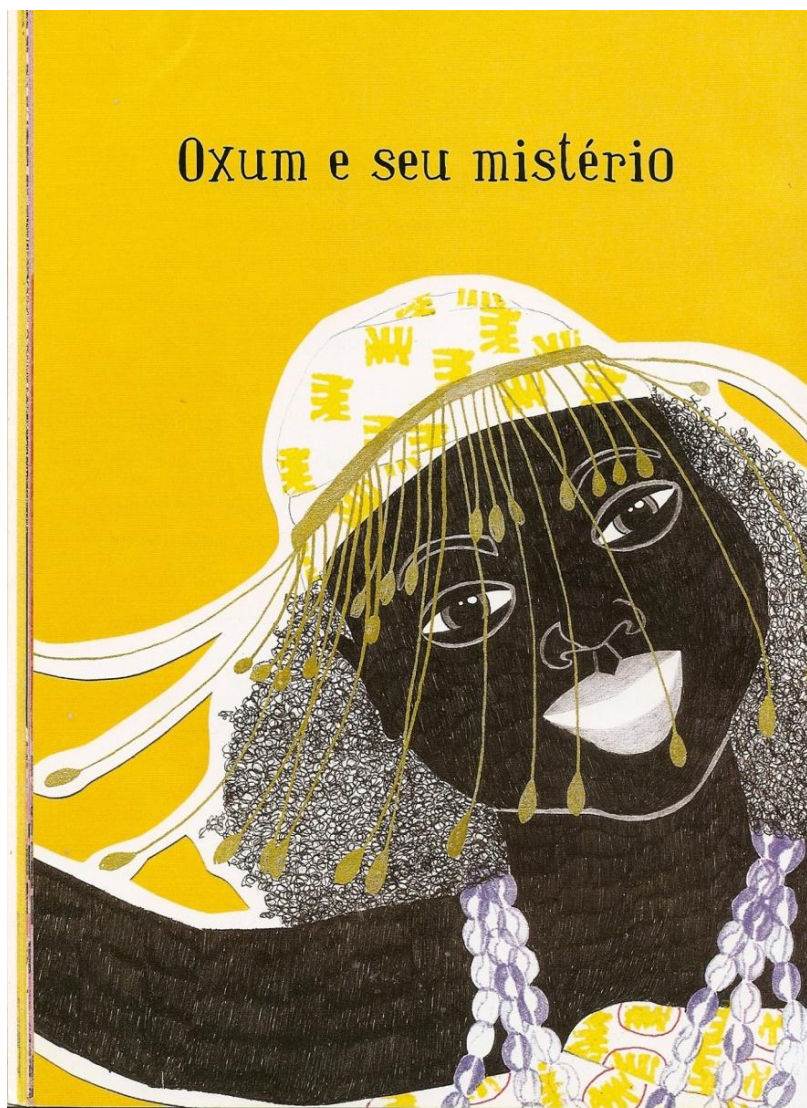
Nas palavras de Oliveira (2008), o candomblé vem com a possibilidade de mudar a perspectiva do currículo educacional para o estudante negro e, nesse caso, pensando a questão de gênero e o empoderamento das mulheres negras, fortalecendo suas identidades por meio da possibilidade do cruzamento de relações pedagógicas, candomblé e educação. A autora apresenta pesquisadoras e pesquisadores que lhe forneceram fundamentação teórica e acrescenta que estes contribuem, pois:

[...] lançam um olhar cuidadoso para a diversidade cultural, para o currículo, para o processo de construção de identidades, para as questões do ser mulher negra numa sociedade racista e sexista para as relações étnico-raciais tensas nas escolas brasileiras, para o Candomblé de Ketu e para os processos educativos presentes nesse espaço que podem ser utilizados como estratégia de educação (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

Essa história permite às crianças uma iniciação aos conhecimentos sobre a religião do candomblé de uma maneira bastante interessante e compreensível por trazer

o arquétipo dos orixás de maneira próxima ao mundo das crianças, afinal algumas das princesas também são crianças, sem, contudo, perder a característica de cada orixá.

Figura 11 – Oxum e seu mistério



Fonte: Josias Marinho.

Em *Oxum e seu mistério*, Oliveira (2009, p. 16) apresenta Oxum como uma princesa linda e perfumada, que tinha como características principais a vaidade, o atrevimento, a genialidade, a determinação e a maternidade. Seu mistério era conseguir hipnotizar qualquer pessoa com sua beleza.

Oxum, vaidosa como era “andava o tempo todo com um espelho na mão esquerda, mas não se esquecia de sua adaga na mão direita” (p.18). Nessa história,

Ogum também é amigo de Oxum, que nutre por ela um sentimento especial. Ogum, que compreendia bem a arte de ferreiro, produzia ferramentas e utensílios muito importantes para o povo trabalhar a terra.

Ogum, cansado de tanto trabalho, resolveu entrar para a mata e não mais produzir os objetos. Com o passar do tempo, as pessoas já não podiam mais praticar a agricultura, porque não existiam mais ferramentas. A solução era encontrar o importante Ogum, já que a fome estava atingindo as pessoas devido à falta de plantação. Muitos amigos foram tentar convencê-lo a retomar suas atividades, mas ele os expulsou. Foi então que Oxum se ofereceu para trazê-lo de volta.

Sua estratégia estava baseada em seus encantos como a dança, o perfume, sua beleza de cabelos negros e crespos soltos. Quando Ogum sentiu o perfume de Oxum, sentiu-se atraído e, ao vê-la dançar com o vento, ficou hipnotizado. O ato final de Oxum foi dar-lhe mel na boca para adoçar seu coração, então ele retornou à sua cidade, e nunca mais abandonou o seu importante ofício de ferreiro. “Em agradecimento a Oxum, todos gritaram Ora, iê, iê!” (p. 22).

Em outro mito apresentado por Prandi (2001), Oxum se revolta por não poder participar das decisões que só os homens podiam tomar, seguindo critérios deles mesmos. Oxum condena todas as mulheres à infertilidade, impedindo, assim, que novos braços para a manutenção da vida surgissem, que a memória ancestral pudesse sobreviver aos tempos; perdendo-se o sentido do trabalho, não haveria mais herdeiros e herdeiras. Foi então que Olodumare aconselhou os outros orixás a introduzirem Oxum e outras mulheres nos espaços de poder e decisão.

A ideia que esse mito suscita é a mesma dos dias de hoje, quando vemos a grande luta das mulheres em geral, e em especial a das mulheres negras, por reconhecimento de suas capacidades para o trabalho, de competência política, de respeito e direito aos seus corpos e à sua cultura. Cada mulher, consciente de sua história ou não, carrega em si um pouco de Oxum, ainda que não saiba – detém poder para romper com as situações de opressão e exclusão.

Destacam-se as vozes de mulheres negras, todas com as quais este trabalho dialoga, e que vêm ecoando até os dias de hoje, exigindo melhores condições de vida para a população negra, e outras que abordam especificamente as questões relacionadas à mulher negra nas várias dimensões da sociedade. Essas são mulheres que, de alguma forma, carregam o arquétipo de Oxum, a que não se deixam sucumbir e usa suas armas para fazer valer os seus direitos.

Na história apresentada, Oxum utiliza seus encantos como meio para atrair Ogum e fazê-lo rever sua decisão de não mais trabalhar com a produção de artefatos de ferro tão importantes para a comunidade que já se encontrava em dificuldades, pois a fome já os estava atingindo e não tinham mais como trabalhar a terra sem as ferramentas. Oxum, em favor de uma coletividade, usa sua sedução, sua beleza para tirar Ogum de seu ostracismo e trazê-lo para a realidade da vida e de suas responsabilidades para a manutenção da vida da comunidade. A questão social, coletiva esteve como centro da ação de Oxum, que soube utilizar seus atributos para o bem da sociedade.

Outra questão colocada é a feminilidade de Oxum e de todas as mulheres como algo importante e como atributo, como elemento de poder e não como um fator feminino aprisionador e a serviço do prazer e da dominação masculina, mas como um elemento da mulher que a fortifica e empodera.

Figura 12 – A beleza de Oxum



Fonte: Josias Marinho.

O terceiro conto, *lemanjá e o poder da criação do mundo*, (OLIVEIRA, 2009, p. 24) traz a beleza, a maternidade, a tranquilidade, o equilíbrio e a determinação como atributos da Rainha do Mar, como é conhecida lemanjá. Seu poder era criar, de dentro dela, os orixás, as estrelas e as nuvens.

Em certo tempo, lemanjá vivia solitária no céu ate que Olodumare, vendo a solidão da princesa, fez com que nascesse de sua barriga milhares de estrelinhas, que logo foram para bem longe de lemanjá, para o órun, para o céu, deixando-a solitária novamente. Olodumare, mais uma vez, fez nascer da barriga de lemanjá nuvenzinhas, que rapidamente foram para o órun, para o céu. Olodumare resolveu, então, fazer nascer de uma rocha muita água – havia nascido os rios e os mares. lemanjá logo resolveu que queria morar nas águas, então Olodumare a levou para um lugar de areia e ondas fracas, com espumas brancas, algas, estrelas do mar, conchas e madrepérolas para enfeitar-lhe os cabelos e o corpo.

Mais uma vez, Olodumare fez nascer da barriga de lemanjá “diversos seres protetores, os orixás, com incumbência de povoarem o planeta Terra. Nasceram Ossain, Oxossi, Ogum, Xangô, Obaluaiyê, e os Ibejis. Assim, a princesinha lemanjá não ficaria mais sozinha” (p. 28). “Todos felizes a saudaram Odô, Iyá” (p. 28).

Esse mito apresenta lemanjá e a sua insatisfação por viver sozinha no órun e a intenção de Oludumare de transformá-la na grande mãe, aquela que daria a vida a tudo o que existe no céu, na terra e no mar.

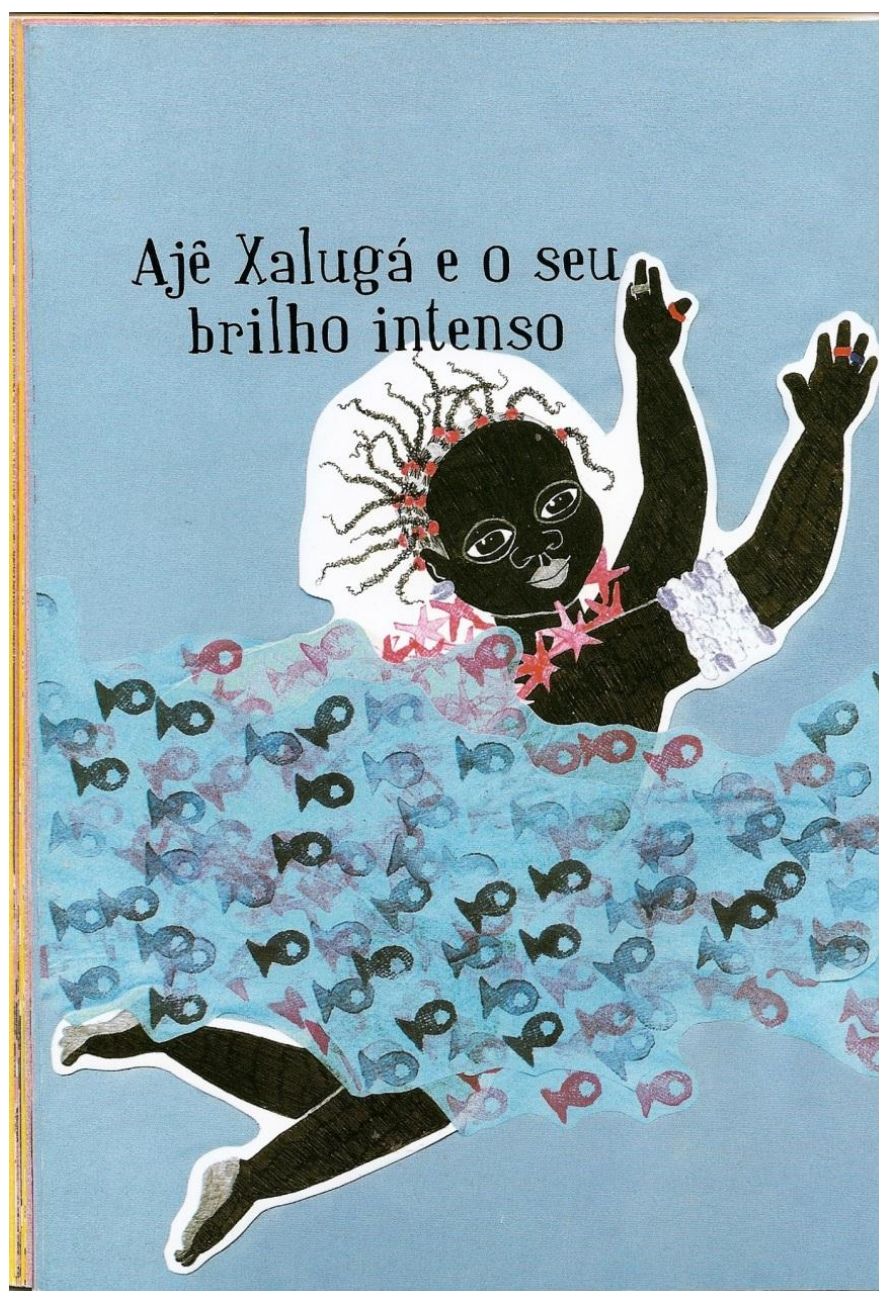
De início, fez com que nascessem de sua barriga nuvens e estrelas, que logo se foram, deixando-a sozinha novamente. Observa-se que tudo o que foi criado no céu e na terra, justamente para suprir a solidão de lemanjá, afastou-se dela para bem longe. Só quando Olodumare criou os rios e mares é que lemanjá se sentiu em casa e, dessa vez, nasceram de sua barriga os orixás, por isso é a grande mãe.

No mito apresentado por Prandi (2001), lemanjá é mulher insatisfeita por ter sido designada unicamente para cuidar de Oxalá. Seu ofício era cuidar da casa, dos filhos e da comida, sentia-se sem poder, já que não era reverenciada como os outros orixás. Foi então que quase enlouqueceu Oxalá com a sua falação. Então ela se deu conta do mal que havia feito e cuidou de Oxalá até que ele se restabelecesse. Olodumare, vendo sua insatisfação, deu-lhe a missão de cuidar do Ori (cabeça) de todos os mortais. Por isso, ela é a senhora das cabeças.

A observação no mito apresentado na obra de Oliveira (2009) é que lemanjá quis viver em conjunto com outras pessoas. Viver sozinha seria não ter um espaço de atuação

e de interação. No mito apresentado por Prandi (2001), a ideia apenas se desloca da solidão de Iemanjá para o desejo de poder, de fazer um trabalho que lhe rendesse reverência, importância assim como os outros orixás. A não aceitação da condição inicial pensada para ela mostra, como nos mitos dos outros orixás femininos, a luta por espaço, por felicidade e pelo que ela acreditava ser o mais digno para si.

Figura 13 – Ajê Xalugá e o seu brilho intenso



Fonte: Josias Marinho.

A história *Ajê Xalugá e o seu brilho intenso* (OLIVEIRA, 2009, p. 34) apresenta a personagem com os seguintes atributos: beleza, vaidade, impetuosidade, curiosidade, empoderamento, orgulho, determinação e coragem. Seu grande poder era fazer as ondas brilharem.

Irmã caçula de Iemanjá, Ajê Xalugá era responsável por uma parte do oceano, conhecia a língua dos peixes e conversava muito com eles. Gostava de se enfeitar com pérolas nos dedos em forma de anéis, adornava os cabelos crespos com presilhas de corais, as orelhas com brincos de conchas e seu vestido com algas marinhas. Ajê Xalugá se achava poderosa e acreditava que Olocum, a princesa de todo o mar, havia lhe ensinado todos os segredos do mar.

Oliveira (2008), em sua tese, aborda a questão do corpo-marginal como sendo aquele que não está dentro dos padrões de beleza determinados pelo grupo dominante. Na intenção de romper com esse modelo pertencente às mulheres brancas estampadas nos meios de comunicação, que tratam de reforçar as representações sociais sobre a estética branca como o único meio de ser e existir no Brasil, a autora traz signos que lembram outros modos de beleza, apresentando as princesas orixás de pele negra e cabelos crespos e adornados com corais, conchas e pérolas do mar.

Sobre o enquadramento que sofre o corpo humano de maneira geral, Oliveira (2008) contribui ao afirmar:

É importante reafirmar que o corpo humano é forjado (e neurotizado) de acordo com as características do grupo familiar, da classe social, da religião, da orientação sexual e da cultura de cada indivíduo. O corpo socialmente construído traz, em seu bojo, conceitos sociais e simbólicos previamente elaborados. Ele é um signo importante para tentar compreender o modo de vida e as idiosincrasias de cada indivíduo, que tanto influenciam a vida em sociedade (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Os adornos usados pela princesa conectam-se com a imagem dos cabelos das crianças negras, enfeitados com miçangas, também apresentados em outras obras analisadas nesta pesquisa. Essa imagem vem da ligação imagética de muitas mulheres afro-brasileiras, que se enfeitam com brincos, colares e anéis feitos de materiais oferecidos pela natureza como búzios, ossos, escamas de peixe, conchas etc. Um modo de valorizar o que tem raízes na cultura africana, concebendo o belo, a estética corporal.

Quando Olocum saía do mar para visitar outras partes do mundo, Ajê Xalugá aproveitava para conhecer outras partes do oceano, ordenar que a maré subisse e se

transformar em espuma brilhante, capaz de cegar uma pessoa de tão radiante que era seu brilho.

Um dia, Olocum voltou antes do previsto, e encontrou Ajê Xalugá transformada em brilho intenso, cavalgando as ondas. Chamou a princesa e a lembrou da importância de guardar os segredos e de tomar cuidado com as pessoas que estavam na beira do mar e que poderiam ficar cegas, e frisou que tudo o que se faz aos outras, retorna a si. Embora Oliveira (2008) esteja abordando a questão da hierarquia, da importância da sabedoria dos mais velhos, no caso do candomblé, das mulheres mais velhas que têm a função de Mãe, daquela que ensina, que mostra o caminho e detém os segredos do axé: “Fica implícito, então o valor que o candomblé dispensa aos mais velhos, uma vez que são eles os detentores dos segredos fundamentais para o equilíbrio físico e espiritual daquele espaço sociorreligioso”.

Foi o que ocorreu. Várias pessoas cegaram ante o brilho de Ajê Xalugá. Nesse momento, ela caiu na água também sem enxergar mais nada e disse: “O que eu der aos outros retornará a mim e cada segredo guarda um perigo. Foi isso que Olocum profetizou. Meu brilho intenso cegou as pessoas à beira mar e o mesmo aconteceu comigo. Que situação! Nada mais enxergo.” (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Sua irmã, Iemanjá, logo veio em seu socorro, levando-a para o fundo do mar para se cuidar e retomar a sua vida normal, mesmo sem enxergar as ondas, onde continuou a cavalgar, só que sem brilho.

A mensagem que fica a partir da interpretação da tese de doutoramento de Oliveira (2008) é que todo ser deve ter como princípio fundamental da vida o cuidado com o os outros seres, com a natureza e consigo mesmo. No candomblé “poderão descobrir formas interligadas ou interconectadas de se relacionar com os mundos da natureza” (OLIVEIRA, 2008, p. 182).

Outra questão pertinente, e que nas histórias ocidentalizadas é contada para as crianças, é de que todo aquele que erra deve ser abandonado à sua própria sorte. Nessa história, ocorre o contrário – Ajê Xalugá desobedeceu a irmã Iemanjá. Revelou seu segredo, usou seus poderes sem se preocupar com a coletividade, com as outras pessoas que poderiam se ferir com o seu brilho intenso. Mesmo diante de tamanho erro, não foi abandonada. Iemanjá a acolheu para que retomasse sua vida, só que, dessa vez, tendo aprendido algo para a sua existência.

Nessas histórias são apresentadas questões relacionadas ao poder feminino. A mulher não se submete; luta e busca sua independência. Nas palavras de Oliveira (2008) “Na sociedade ocidental, se a mulher convive com o desprestígio por ser mulher e por

conta disso tem de enfrentar o machismo, no Candomblé de Ketu sua figura é extremamente valorizada por ser a mulher que carrega dentro de si a cabaça (o útero) da criação” (p. 85). Mais uma vez, nota-se a questão da força da mulher de buscar o seu interesse a sua valorização sem, contudo a desvalorização do homem.

A leitura dos enredos permite a inferência de que as mulheres lutam por inclusão, participação e respeito às suas vontades e necessidades. Todas as histórias apresentadas na obra de Kiusam Oliveira trazem a marca das mulheres negras em forma de princesas africanas, orixás femininas com seus arquétipos intimamente ligados à natureza, ao mistério e ao poder de mudar as suas vidas e a de outras. Várias são as possibilidades de estratégias pedagógicas para pensar a questão do corpo negro, da cultura e da questão de gênero, partindo das reflexões sobre os conflitos apresentados nos enredos.

Todas as princesas surgiram como parte de uma história repleta de significado no sentido de evidenciar a cultura africana em uma perspectiva diferenciada dos estereótipos negativos tais como conhecemos: a África das doenças, das mortes e conflitos étnicos. Para as crianças negras e brancas das escolas brasileiras, a obra oferece elementos para se pensar a mulher negra em uma perspectiva de beleza, protagonismo e poder.

4.4 O reconhecimento do legado cultural africano: implicações para uma identidade negra positiva

É necessário refletir sobre a construção da identidade negra na criança menina, cuja perspectiva existencial é pautada na valorização da estética branca, dos feitos civilizatórios dos povos que dominaram outros povos e impuseram culturas que nos dias atuais ainda estão em todas as dimensões da vida em sociedade, direcionando para a construção de identidades pensadas em série a partir do modelo humano tido como universal, o branco. Conforme Carone e Bento (2002) “O olhar do europeu transformou-os não em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio” (p. 31). As autoras colocam ainda que a ideia de superioridade do grupo branco, inscrita ao longo da história da humanidade, tem servido de justificativa para toda a espoliação e posse de bens simbólicos e materiais, como ocorreu com os africanos escravizados no Brasil e como

pode ser constatado no lastro da condição desigual em que negros e brancos estão imersos.

Maria Aparecida Silva Bento, ao longo de toda a sua trajetória de intelectual como psicóloga social, trilhou caminhos cujos desafios estavam em defender a igualdade racial, pensada, sobretudo, nas condições relacionadas ao trabalho de negros e brancos. Nessa linha de trabalho, imbricou gênero e raça, focalizando as políticas públicas para garantir os direitos da população negra. Em sua publicação *Branqueamento e Branquitude no Brasil* (CARONE; BENTO, 2002), discorre sobre diversas questões que fazem parte das relações raciais na sociedade brasileira: o modo como as representações sobre a população negra se alicerçou em construções científicas na Europa e importadas para o Brasil, que contribuíram para criar o imaginário no qual, ainda hoje, o negro é visto e muitas vezes se vê excluído da participação social.

Na intenção de não focar somente a negra e o negro, como se o racismo fosse problema apenas desse segmento, a autora chama para uma reflexão baseada nos benefícios de ser branco e de não ter que pensar sobre o seu pertencimento racial, uma vez que nada há de negativo que faça pensar sobre a questão de ser branco em uma sociedade onde esse dado pesa favoravelmente. O conjunto herdado materialmente e simbolicamente cria uma atmosfera social favorável. Conforme Carone e Bento (2002):

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios (CARONE; BENTO, 2002, p. 41).

O legado social do branqueamento foi o título da pesquisa que embasou muitas das ações da pesquisadora no sentido de compreender como as imagens da população negra era concebida nos ambientes de disputa pelo mercado de trabalho e as formas como mulheres negras eram excluídas por não pertencerem ao tipo padrão, considerado boa aparência. Conforme a autora concluiu, em uma publicação destinada a discutir a inserção raça e gênero, a mulher negra, com seu cabelo crespo, tem profunda relação com o conceito de boa aparência que faz com que mulheres de outros pertencimentos raciais, sobretudo as brancas, ocupem a maioria das vagas no mercado de trabalho. Conforme Bento (2000):

[...] a questão da boa aparência, exigência do mundo do trabalho para as mulheres em geral, tem significado devastador na trajetória de trabalhadoras negras, já que o modelo de boa aparência é basicamente eurocêntrico. Fica evidente, pois que não só a baixa escolaridade ou analfabetismo que ainda caracteriza um grande contingente de mulheres negras que define a concentração destas em atividades manuais (BENTO, 2000, p. 300).

Uma das marcas de Maria Aparecida Silva Bento é o seu trabalho como diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e da Desigualdade (CEERT), que tem como objetivo fomentar pesquisas que subsidiem a implementação de programas para a equidade racial e de gênero em instituições. Nesse trabalho de formação com diferentes atores, muitas são as reflexões acerca do racismo e de como ele se manifesta em negros e brancos, ainda que pertencentes ao movimento sindical: “O debate em torno da discriminação racial só é aceito se o foco estiver sobre o negro; caso o debate envolva as relações raciais e, conseqüentemente, o branco, prontamente o debate é tido como alienado, que desconsidera questões como o neoliberalismo, a classe etc.” (CARONE; BENTO, 2002, p. 149).

Um pouco do pensamento de Maria Aparecida Silva Bento é analisado nesta pesquisa devido ao nexos do trabalho realizado enquanto psicóloga social para a formação de outras pessoas em uma perspectiva política de desconstrução do racismo a partir de análises de manifestações racistas oriundas do imaginário social de negros e brancos, enfocando as condições de desigualdade social no que tange ao desenvolvimento econômico e à negação da cultura e da estética negra, potencializando os efeitos do racismo em toda a sociedade brasileira.

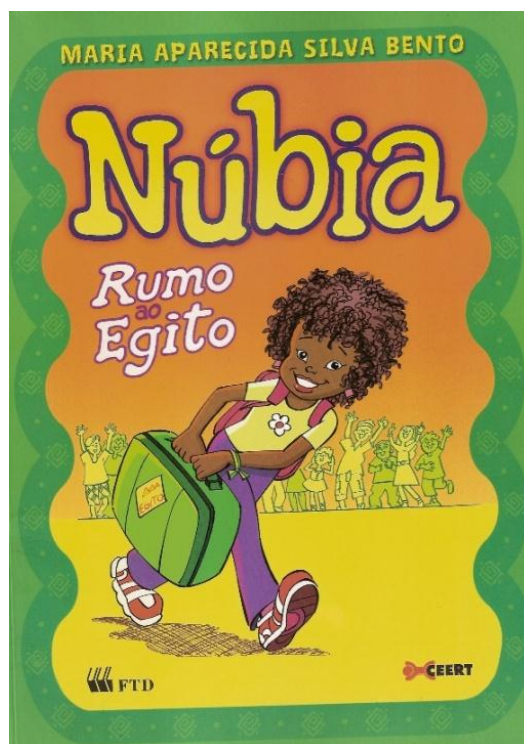
Em sua obra *Cidadania em Preto e Branco*, de 2006, Bento vem abordando temas intimamente ligados às manifestações do racismo. Seus trabalhos na área da psicologia social aparecem nos subtítulos como: A espécie humana (p. 9), cuja sequência aponta para a diversidade, cabelo, pele e nariz, como marcadores de diferenças fenotípicas; Teorias do racismo (p. 23), a influência das teorias raciais no Brasil, branqueamento, exclusão social da população negra; A reprodução do racismo (p. 35), preconceito e estereótipo inclusive na escola, autoestima, memória do povo negro, a linguagem do racismo por meio das piadas, racismo entendido como crime; e, por fim, A resistência do povo negro (p. 67), mito da democracia racial, quilombos, Zumbi dos Palmares e Movimento Social Negro na luta pela dignidade da população negra.

A apresentação pontual de alguns dos temas tratados na obra serve aqui para ilustrar a proposição feita na literatura analisada a seguir, em que tais questões são colocadas a fim de serem refletidas com crianças sem, contudo, apresentar o racismo na

sua forma mais dolorosa, que é o relato de episódios envolvendo discriminação racial. Bento (2009) optou por mostrar para as crianças uma experiência de vida de uma menina contemporânea, empoderada pelo seu pertencimento racial e sua cultura, convivendo em sociedade e, mesmo com os conflitos oriundos do preconceito, inclusive na própria família, consegue conviver bem com sua identidade de menina negra.

A obra *Núbia rumo ao Egito*, de Maria Aparecida Silva Bento (2009), ilustrada por Megatério Estudos et al., que leva a logomarca do CEERT, é uma obra que agrega elementos para reflexão, conectados com os trabalhos anteriores da autora que tiveram como intuito compreender e evidenciar o racismo como um problema social e formar trabalhadoras e trabalhadores para o combate ao racismo. É uma obra abrangente, que traz uma gama de informações dispostas de forma bastante clara, sucinta e interessante sobre os diversos aspectos da cultura africana e afro-brasileira, de modo que as crianças possam se inteirar de um conjunto de informações no mesmo livro. Questões relacionadas à identidade, autoestima, cultura e valorização da população negra são os elementos principais da obra que, na leitura da pesquisadora, responde a um conjunto de faltas que, por muito tempo, deixaram a cultura africana e afro-brasileira desconhecida das crianças brasileiras, contribuindo, assim, para o conhecimento e valorização apenas da cultura europeia.

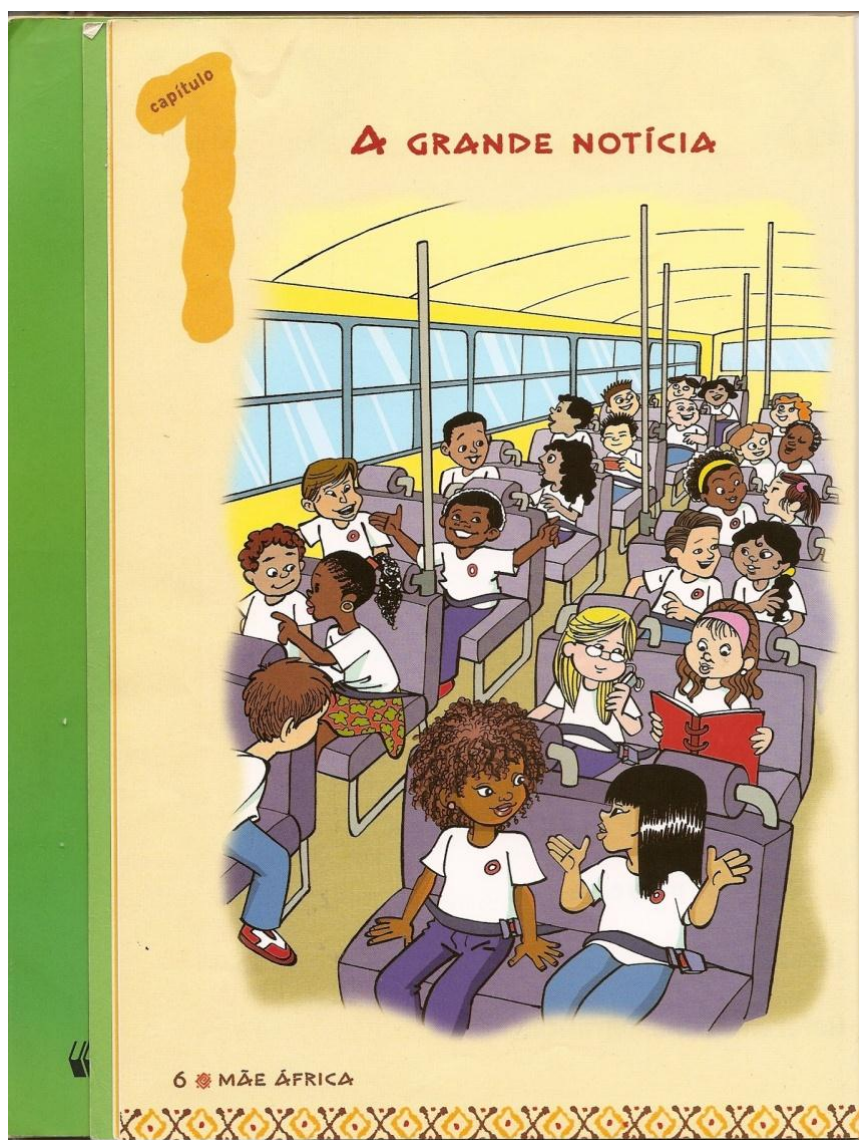
Figura 14 – Capa de Núbia rumo ao Egito



Fonte: Megatério Estudos et al.

A obra apresenta Núbia, uma menina negra de dez anos, em um momento de ansiedade devido ao fato de seu projeto, que aborda a cultura africana, estar concorrendo a uma viagem para o Egito. A observação inicial sobre a personagem é de que se trata de uma menina comum, vestida como as meninas da atualidade: tênis, calça e camiseta. Núbia está inserida, tal como as outras crianças que aparecem na imagem, em um universo de pessoas diferentes umas das outras em aparente relacionamento entre “iguais”.

Figura 15 – Todas as crianças em aparente relacionamento entre “iguais”



Fonte: Megatério Estudos et al.

A obra se divide em seis capítulos, em que cada um aborda um importante tema para a compreensão da cultura negra no Brasil. A história tem início com Núbia dando a notícia à família de que o seu projeto sobre a África estava classificado entre os três finalistas. Caso fosse vencedora, iria para o Egito, na África.

Em uma análise geral da obra, uma questão relativa ao currículo que aborde as africanidades para crianças tem, na obra de Maria Aparecida Silva Bento, como resposta o conjunto de informações apresentado, que constitui a possibilidade de trazer várias informações de maneira compreensível. Essa inferência se dá pela forma como os textos são escritos, pela contextualização da cultura africana, trazendo os conflitos da família de Núbia, a escola, as imagens retratando a culinária, o espaço geográfico do Brasil e da África, a arte, a colonização do continente africano, os modos de vida em alguns países africanos, as religiões de matrizes africanas e, por fim, o Egito, com toda a sua riqueza monumental.

Pensar essa obra imbricada com o intuito pedagógico de implementar o artigo 26A da LDBN constitui uma possibilidade considerável de riqueza das informações apresentadas e que estão presentes na proposta curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo Bento (2005), ao se referir a pesquisas realizadas:

No espaço escolar, a criança branca é o principal agente discriminador de crianças negras [...] de fato, diferentes estudos demonstram que, em situação de brigas e conflitos, as palavras negro e preto sempre surgem como xingamento. Além disso, nas conversas e brincadeiras, sempre lembram de uma piadinha sobre negros (BENTO, 2005, p. 41).

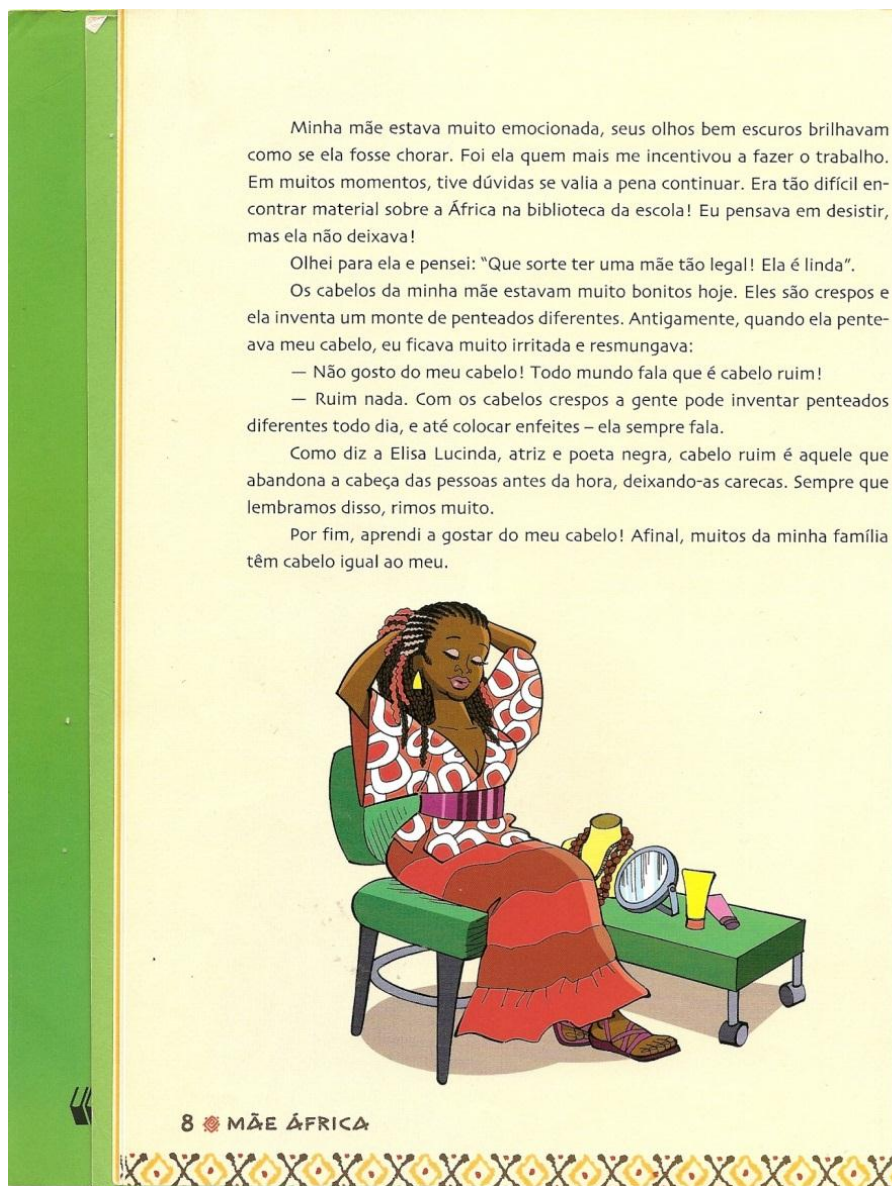
A conversa inicial no texto aborda as impressões de Núbia sobre os cabelos considerados ruins, e como aprendeu com sua mãe a valorizar os cabelos crespos por serem versáteis e poderem variar a quantidade de penteados. A mãe é, para ela, figura linda e legal.

Olhei para ela e pensei: “que sorte ter uma mãe tão legal. Ela é linda”. Os cabelos de minha mãe estavam muito bonitos hoje. Eles são crespos e ela inventa um monte de penteados diferentes. Antigamente, quando ela penteava meu cabelo, eu ficava muito irritada e resmungava:
- Não gosto do meu cabelo! Todo mundo fala que é cabelo ruim.
(BENTO, 2009, p. 8).

Tem-se aí o corpo negro tratado de forma positiva. A obra é iniciada trazendo a questão dos cabelos, parte do corpo importante para todas as meninas, e em especial

para as meninas negras, imersas em uma sociedade cujo padrão estético é o de mulheres brancas, loiras e de cabelos lisos. O fator que contribuiu para que Núbia se aceitasse foi a criticidade da mãe sobre seu próprio cabelo, nessa obra também pensado de forma favorável, como parte de uma identidade étnico-racial.²⁹

Figura 16 – A mãe de Núbia cuidando dos cabelos



Fonte: Megatério Estudos et al.

²⁹ Cabelo como parte de uma identidade étnico-racial foi pensado aqui com base em Lody (2004), em que os cabelos são concebidos como parte de uma conexão repleta de significados que constituem a identidade e a cultura de mulheres e homens africanos.

A personagem Núbia reconhece como linda a melhor amiga, uma menina branca, que é descrita como: “Os cabelos dela eram clarinhos e fininhos e, quando o sol batia, pareciam fios de ouro. Eram lindos, mas ela sempre resmungava: - Meu cabelo é muito escorrido. Queria ter cabelo como o seu, onde se pode colocar pedrinhas coloridas” (p. 32). Essa passagem reflete o ideal de convivência entre os diferentes tipos de beleza, em que um único modelo não possa ser considerado como o único possível de existir. A identidade de Núbia, nesse momento, é reconhecida e fortalecida por Bianca, quando esta deseja ter cabelos que podem ser ornamentados com pedrinhas coloridas. Meninas negras e brancas poderão ter uma construção positiva sobre os cabelos crespos.

Esse trecho da obra revela também o objetivo da mobilização da autora ao apresentar um modelo de relacionamento em que a menina negra não se sente desvalorizada diante dos atributos da outra criança. Conforme Bento (2005):

O preconceito racial contraria uma regra básica entre quaisquer seres humanos: o da afeição. Isso significa que, ao se relacionarem, as pessoas devem se tratar com consideração e respeito, aceitando as diferenças, já que todos são humanos (BENTO, 2005, p. 35).

Núbia sabe que seus cabelos são apenas diferentes dos cabelos de Bianca, a menina branca que tem atributos, mas que não estão como marcos de uma estética superior. A amizade entre Núbia e Bianca evidencia que nenhuma das duas personagens demonstra indícios dos efeitos do racismo, seja por baixa autoestima, como pode ocorrer com as crianças negras em ambientes de negação da cultura e estética negra, seja pela supervalorização da estética branca, como foi enfatizado ao longo deste trabalho. A própria autora da obra, ao abordar, em seu livro, a importância do processo de formação sobre o racismo e a responsabilidade da sociedade como um todo, afirma que:

Apesar do impacto do racismo sobre os brancos ser claramente diferente do impacto do racismo sobre os negros, o racismo traz consequências para todos. Ou seja, o racismo é um problema para negros e brancos (CARONE; BENTO, 2002, p. 156).

Por extensão, pode-se pensar a literatura infantojuvenil de temática africana e afro-brasileira da mesma forma que a literatura concebida por Evaristo (S.d.), na qual ela aponta a poesia como espaço de transgressão por romper com modelos de criação definidos pelo colonizador, em que a cultura negra é negada. Essa literatura é também transgressora por propiciar o conhecimento e avivamento da memória e da identidade do povo negro:

Torna-se um lugar de transgressão ao apresentar fatos e interpretações novas a uma história que antes só trazia a marca, o selo do colonizador, é também transgressora por optar por uma estética que destoa daquela apresentada pelo colonizador. [...] vemos, pois, a literatura buscar modos de enunciação positivos na descrição deste corpo (EVARISTO, S.d.).

A família nuclear de Núbia é composta também por seu pai, mãe e um irmão. O pai, aparentemente um mestiço de pele clara, é um homem nordestino, de Pernambuco, que como tantos outros migraram para São Paulo em busca de uma vida melhor vivem o dilema de ter ajudado a construir prédios nos quais não pode entrar. Ele é pedreiro. Chama a atenção que o modo de ser da família de Núbia é como o de muitas famílias brasileiras que lutam para sobreviver com dignidade, construindo as riquezas das grandes cidades, sem, contudo, usufruir desse desenvolvimento econômico.

A mãe de Núbia é de Minas Gerais. É uma mulher negra, com pele escura, cabelos crespos e roupa colorida, que lembram a África. É descrita por Núbia como tendo uma pele “lisinha e brilhante, dessas que dão vontade de a gente beijar ou passar a mão” (p. 9). Trabalha como auxiliar de enfermagem. No texto, a mãe de Núbia levanta a questão da dificuldade de as mulheres negras, ainda que tenham boa formação, conseguirem bons empregos e ascenderem socialmente. Mais uma vez, a própria autora coloca a questão do mérito, que não vale para a população negra. Mesmo quando rompem as barreiras e conseguem concluir seus estudos, eles têm que enfrentar o racismo e, no caso da mulher negra, a interseccionalidade de raça e gênero (BENTO, 2000), contribuindo para que os trabalhos menos qualificados sejam desenvolvidos por elas.

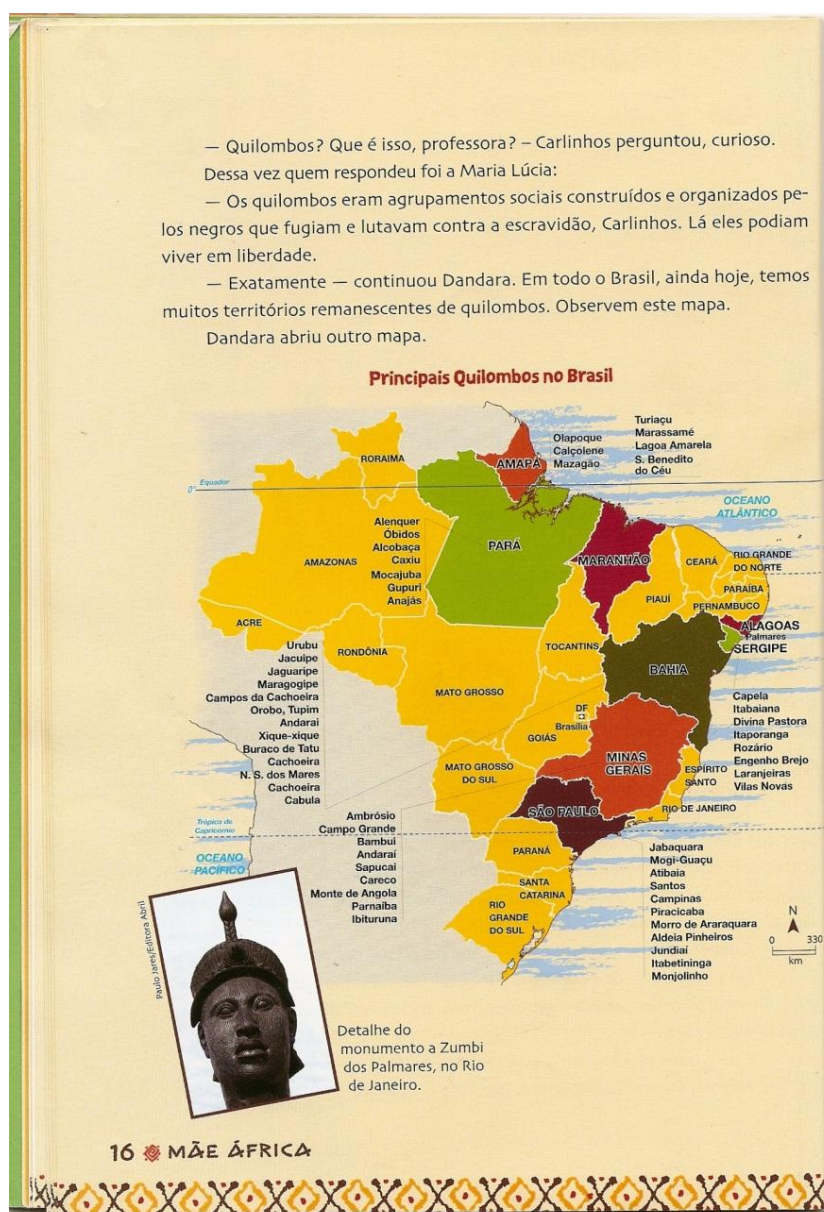
O irmão de Núbia tem dezessete anos, gosta de *rap* e futebol. A avó é apresentada como excelente contadora de histórias da África, ou seja, a ligação com a cultura africana, que é repassada para Núbia, vem das memórias de sua avó, descrita como pessoa cheia de vitalidade.

O livro apresenta uma receita de mungunzá, aquele cozido de milho com leite, açúcar e canela, muito conhecido no Brasil, mas de origem africana, o que não se divulga, assim como outras tantas vivências que não se encontram explicadas nos currículos das escolas formais. No decorrer do enredo, para explicar a olimpíada da cidadania e a pesquisa sobre a África, a professora apresenta a Lei 10.639/03 e explica a importância da sua aplicação no currículo para os descendentes de africanos no Brasil.

Vários conceitos são apresentados, como racismo e preconceito racial, que vão se interligando a outros conceitos, culminando na construção de um conjunto de outros

conceitos ligando África, colonização e Brasil. O uso de mapas facilita a compreensão da trajetória dos africanos trazidos para o Brasil por meio do tráfico de escravos.

Figura 17 – Mapa dos principais Quilombos do Brasil



Fonte: Megatério Estudos et al.

Questões importantes são abordadas, como a quantidade imensa de quilombos espalhados pelo Brasil todo, trazendo a história de Zumbi dos Palmares como herói nacional que não se curvou diante da escravidão, reagiu e protagonizou a luta pela liberdade dos escravizados no Brasil. “Os quilombos eram agrupamentos sociais

construídos e organizados pelos negros que fugiam do e lutavam contra a escravidão [...] Lá eles podiam viver em liberdade” (BENTO, 2009, p. 16). Na obra em análise, pode-se ver tal como propõem as diretrizes para a implementação do art. 26A da LDBN o Movimento Negro trabalhando em parceria com a educação. O nome da instituição é Saberes da África e o nome da colaboradora é bastante sugestivo: Dandara, uma liderança que esteve na resistência quilombola de Palmares.

Figura 18 – Casa Saberes da África



Fonte: Megatério Estudos et al.

Araújo (2006) apresentou publicação em que em que discorre sobre os quilombos como território étnico, compreendido de forma bastante ampla e significativa em seus vários aspectos sociais, econômicos, culturais etc. como espaço de manutenção das tradições africanas:

É no território étnico, um espaço político, físico e social, que estão gravadas as referências culturais e simbólicas da população, um espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e, geralmente, dotado de uma população com traço de origem comum. A terra tem grande importância na temática da pluralidade cultural brasileira, no processo de ensino, planejamento e gestão, principalmente no que diz respeito às características territoriais dos diferentes grupos étnicos que convivem no espaço (ARAÚJO, 2006, p. 15).

O currículo desenvolvido na educação básica brasileira deve estar em consonância com uma educação que contemple o legado africano e os conhecimentos sobre os quilombos do Brasil, como forma de evidenciar a situação a que foram submetidas as mulheres negras, assim como os homens negros, sem, no entanto, sucumbirem à condição de escrava e escravo sem lutar pelo sonho da liberdade. Nesse sentido, estudar os quilombos³⁰ do Brasil é resgatar uma história de heroínas e heróis negros, que contribuíram para a continuidade da cultura africana em terras brasileiras.

Ao longo da obra são apresentados quadros que trazem informações variadas como na página 21 (BENTO, 2009), onde é apresentada um pouco da biografia do professor Kabengele Munanga. Essa informação é relevante para que as crianças negras e brancas compreendam que há estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, incluindo a cultura africana e afro-brasileira, e para que também possam visualizar um intelectual negro de tamanha importância, uma vez que são poucos os que chegam ao reconhecimento de seus trabalhos nacionalmente, e menos ainda os que chegam ao universo das crianças, para que elas se vejam representadas como pessoas que produzem e registram conhecimentos nos livros publicados. As ideias veiculadas através da escrita são majoritariamente de autoras autores não pertencentes ao grupo negro.

Além de uma breve abordagem sobre a África antes da colonização europeia, a obra mostra o mapa da África depois da partilha e as graves consequências até os dias de hoje para o desenvolvimento da população, bem como a explicação para os embates entre vários povos africanos. Depois de muitas informações, Núbia, sempre motivada

³⁰ A palavra quilombo tem origem na língua banto, e se aproxima de termos como: habitação, acampamento, floresta e guerreiro. Na região central da Bacia do Congo, significa “lugar para estar com Deus”.

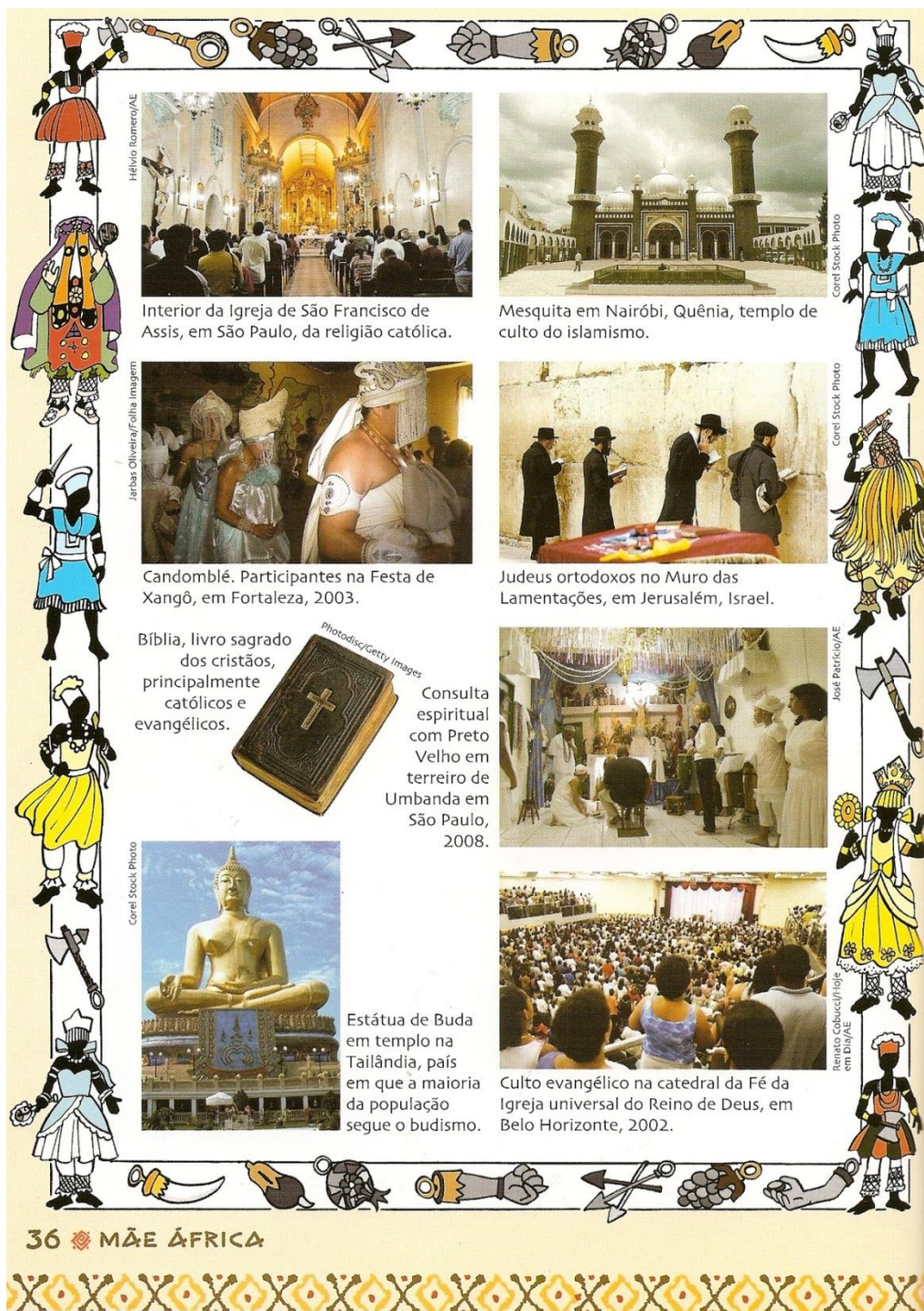
pelos conhecimentos adquiridos sobre a África, elabora seu projeto, que depois se transformou em um trabalho sobre a cultura egípcia, o que deu a ela como prêmio uma viagem para o Egito.

Núbia vive a felicidade de ser reconhecida e elogiada por todos, inclusive pela professora. Ela se sente muito bem com o clima da competição, e se prepara para a festa, tratando o cabelo para se sentir ainda mais bela. O trato com o cabelo é descrito desde a lavagem com um creme perfumado, a massagem, até as tranças com continhas de pedras nas pontas.

A festa para a premiação tinha como referência a cultura africana, por isso as comidas e danças lembravam a África. Núbia estava feliz, e ficou emocionada ao saber que havia conseguido o primeiro lugar e receberia o prêmio.

Outro tema que emerge enquanto Núbia se prepara para viajar para o Egito é a questão do preconceito contra as religiões de matrizes africanas. A mãe propõe que elas busquem uma proteção no terreiro de Candomblé. O pai de Núbia demonstra uma série de estereótipos veiculados por muitas pessoas, e quando é acusado de ser preconceituoso, defende-se, deixando nítidas as representações de caráter pejorativo sobre o candomblé: “– Não é preconceito! – respondeu meu pai. – Lá nesse terreiro vocês ficam oferecendo comidas, flores, animais ao ‘santo’ e fazendo rituais para tirar os espíritos ruins das pessoas. Não é assim?” (BENTO, 2009, p. 35).

Figura 19 – Os cultos de várias religiões



Fonte: Megatério Estudos et al.

O conflito instalado na família é uma pequena mostra de como as religiões de matrizes africanas são concebidas por uma parcela significativa de mulheres e homens.

Esse imaginário foi construído com base no racismo dos colonizadores, que sempre negaram a cultura africana. Botelho (2005) contribui, abordando a origem do candomblé:

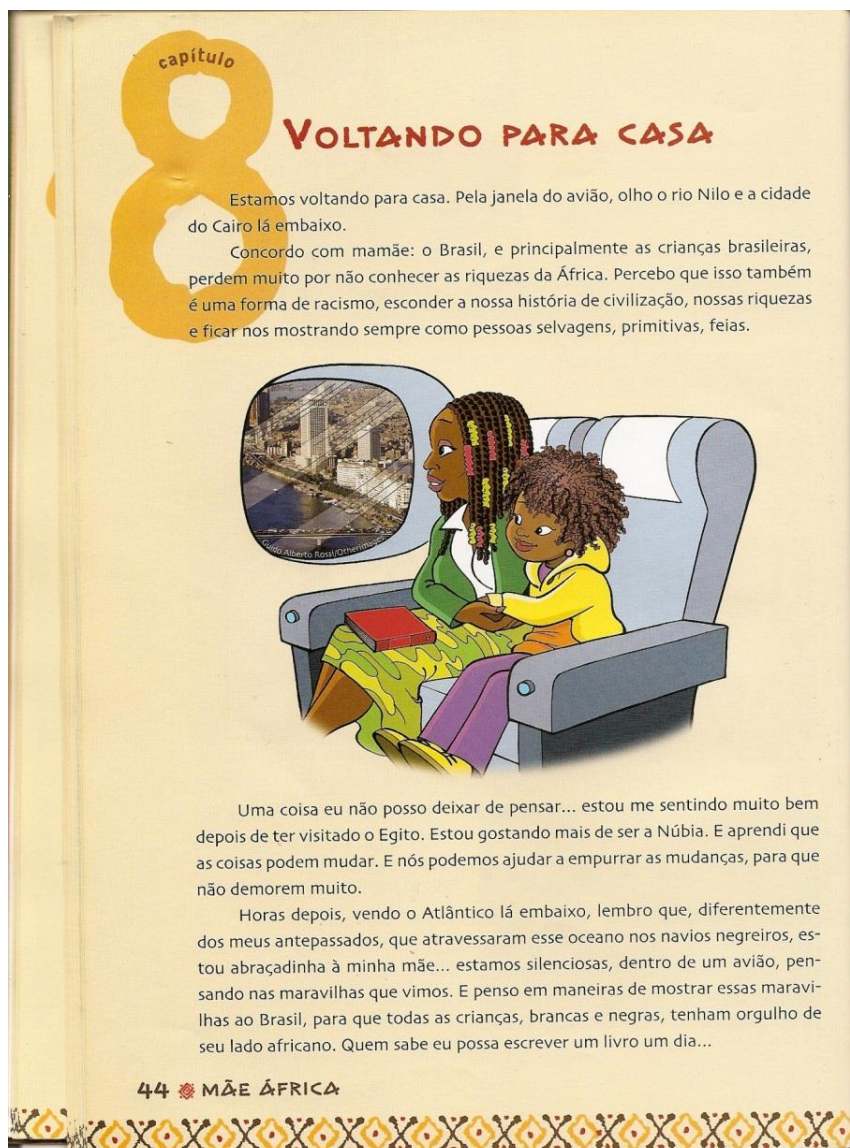
Os africanos e as africanas trouxeram para o Brasil o culto aos orixás, que foi ressignificado e reinterpretado, resultando no que conhecemos hoje como candomblé. Conservaram-se muitos de seus costumes, de seus conceitos filosóficos e estéticos, de sua literatura oral e de sua mitologia, que prevalecem até os dias atuais através das danças e cantigas ritualísticas vivificadas nesta religião (BOTELHO, 2005, p. 40).

Os últimos capítulos mostram Núbia e sua mãe no Egito, vivenciando momentos como turistas, em um confortável cruzeiro, a bordo de um navio que as levaria a lugares reveladores da história do Egito. A visita às misteriosas pirâmides fez parte do passeio turístico que deixou Núbia emocionada com tantas descobertas. A antiguidade dos monumentos egípcios evidencia o quanto a cultura africana antecede a cultura ocidental: “Dormi emocionada, pensando em como eram inteligentes e cultos meus antepassados. Estava sentindo muito orgulho por ser descendente de africanos (BENTO, 2009, p. 39).

A contribuição da África é muito complexa. Por exemplo, a civilização egípcia, tão valiosa para a humanidade, resultou da obra comum de asiáticos e africanos. E as pirâmides egípcias exigiram um conhecimento avançado da matemática, da geometria e da engenharia [...]A África antiga ofereceu ainda ao mundo construções jurídicas, sistemas políticos e doutrinas filosóficas sempre pouco divulgadas no ocidente (BENTO, 2006, p. 15).

Núbia e sua mãe voltam para casa concluindo que é importante para as crianças conhecerem as riquezas da África para romper com os estereótipos construídos sobre ser civilizado, culto e belo. Depois de conhecer as maravilhas do Egito, Núbia demonstra estar mais feliz e com sua identidade negra fortalecida pelo conhecimento adquirido na viagem.

Figura 20 – Núbia e sua mãe voltando para casa



Fonte: Megatério Estudos et al.

Para finalizar a obra, a questão do direito de as pessoas negras poderem hoje fazer uma viagem confortável da África para o Brasil, em uma condição totalmente diferente daquela em que os africanos foram sequestrados e trazidos pelo Atlântico nos porões dos navios negreiros, é pensada por Núbia e sua mãe ao olharem o oceano pela janela do avião (BENTO, 2009, p. 44). A história mostra que há uma possibilidade de ampliar o orgulho de Núbia em ser negra para outras crianças, negras e brancas, por meio da valorização das belezas da África e da mudança do imaginário brasileiro que ainda a concebe como uma selva distante e primitiva.

ÚLTIMAS REFLEXÕES... SEM, CONTUDO, ENCONTRAR O FIM

Garantir o acesso, o sucesso e a permanência aos afrodescendentes em condições de equidade com a população branca constitui o grande desafio para a educação brasileira. Promover a inclusão social das negras e negros no campo educacional, tendo como metas ampliar o acesso ao sistema educacional, a qualidade do ensino e a garantia de políticas que contribuam para que a criança negra conclua a trajetória da educação básica é de fundamental importância para modificar os índices que evidenciam o desenvolvimento desigual em que crianças, adolescentes e jovens negras e negros se encontram.

As desigualdades desfavoráveis às negras e negros durante a trajetória educacional têm gerado prejuízos para sociedade como um todo, pois a formação do ser humano só pode ser considerada eficiente levando-se em consideração a integralidade dos seres, as subjetividade, os valores e o respeito às diferenças, e oferecendo condições de inserção no mercado de trabalho em colocações cujas remunerações sejam maiores. Os prejuízos estão expressos nos dados que evidenciam que crianças negras ingressam menos no sistema escolar, têm menos tempo de escolarização, menor proficiência em português e matemática (PAIXÃO, 2011), e maior taxa de evasão. Os negros compõem 51,8% da população brasileira, daí se pode concluir que as políticas públicas para reparar essas desigualdades constituem possibilidades de verdadeira democratização do ensino e mudança na sociedade como um todo.

As políticas específicas que visam romper com a condição de desvantagem da população negra na educação por meio do currículo são de grande importância para que se conheça outra história do Brasil, que ainda não é contada para crianças e jovens do sistema educacional. As diretrizes para a implementação da política curricular para a valorização da cultura africana e afro-brasileira e o rompimento com práticas racistas apontam para a importância das dimensões históricas e sociológicas, baseadas na realidade brasileira. No processo de revisitar a história, fazendo emergir pensamentos e ideologias das lideranças que, por muito tempo, determinaram políticas de toda ordem, visando à construção da sociedade brasileira, o eugenismo de Renato Khel foi bastante elucidativo por evidenciar parte de um momento histórico em que a identidade nacional estava sendo construída com a valorização da cultura europeia e a desvalorização do legado africano e indígena. As consequências da mutilação, que resultou, como disse Miguel Arroyo (2011b), em “retalhos de histórias”, nos quais não foram incluídos todos os

povos que construíram o Brasil sendo, portanto, o currículo educacional, que forma toda a nação, um reflexo dessa negação, não trazendo a cultura de todos os povos.

Uma questão altamente pertinente que une a população negra com o legado cultural africano e afro-brasileiro é a identidade individual e coletiva, altamente fragilizada quando se trata de crianças negras. As pesquisas amplamente divulgadas neste trabalho dão conta de que há prejuízos para as crianças afro-brasileiras devido à constante exposição a situações de racismo, nas quais as representações sociais do corpo e da cultura negra estão imersas em um conjunto de estereótipos negativos que atingem todas as crianças, influenciando na construção de suas subjetividades e das suas relações de pertencimento a determinados grupos.

Como parte das políticas públicas de Estado, de ação valorizativa direcionada à educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, prevendo o sucesso e permanência da criança negra na escola, propõem como estratégia a valorização da diversidade e a articulação entre conhecimentos que possam desconstruir a estrutura racista que, embora não tenha nascido na escola, perpassa o currículo e as relações sociais, perpetuando e alimentando o imaginário racista de crianças negras e brancas.

Para o sucesso da política de valorização da população negra, torna-se importante refletir sobre os vários elementos e dimensões que compõem a educação. Nesta pesquisa, a formação de professores, o currículo, os materiais didáticos e, principalmente, a literatura infantojuvenil de temática afro-brasileira e africana tiveram suas relevâncias salientadas como parte no processo de educar. A literatura infantil foi tomada como centro da pesquisa pelo entendimento de sua importância para a formação da mentalidade e do processo de socialização das crianças, ao se verem representadas e valorizadas na literatura infantojuvenil.

As obras analisadas têm como característica a sensibilidade e o cuidado das autoras em proporcionar às leitoras e leitores interações com as personagens e com as questões subjetivas que estas apresentam ao longo dos enredos onde os conflitos relacionados ao racismo são evidenciados e mediados pelas próprias personagens que são bem constituídas em suas identidades de meninas negras.

Os dados apresentados utilizados na pesquisa evidenciam que as mulheres negras estão em situação de exclusão, pois possuem os menores salários do mercado, ocupam postos de trabalho que exigem menor qualificação, embora estudem mais que o homem negro. O recorte de gênero tornou-se evidente quando as questões sobre o

racismo contra a população negra na escola se personificou na pele negra e nos cabelos crespos das meninas que são constantemente vítimas de apelidos e referências negativas aos seus cabelos e à sua estética.

As autoras cujas obras foram lidas trouxeram sempre a interseccionalidade raça/gênero como categorias que contribuem para a maior vulnerabilidade da menina negra no espaço escolar. Desse modo, a análise da literatura proporcionou a descoberta de uma entre muitas possibilidades de desconstrução do pensamento racista e da valorização das diferenças por meio de representações positivas da menina negra, contidas nas obras analisadas.

Nas três obras que foram analisadas, a criança negra, mais especificamente a menina, esteve no centro das questões sobre representações sociais, sobre a mulher negra e o corpo negro numa perspectiva de valorização dos atributos numa cultura altamente excludente, com mulheres que não pertencem ao padrão estético imposto como universal. O cabelo esteve ora no centro da discussão, ora como elemento importante a ser problematizado pelas mulheres para o avanço em outras questões gerais sobre a cultura negra.

A questão da ancestralidade,³¹ da religião de matriz africana, também esteve presente nas três obras com abordagens que se imbricam e se completam, proporcionando oportunidade de rompimento com os preconceitos relacionados às religiões dos orixás por meio do conhecimento da filosofia do candomblé e dos seus significados e sentidos para a vida humana e para a natureza.

O pensamento de Carone e Bento (2002): “se o referencial do pesquisador está instalado naquilo que simbolicamente tem representado o poder masculino e europeu branco, este é o olhar do opressor [...] (p. 53) oferece oportunidade de reflexão sobre o trabalho aqui apresentado por trazer um recorte de gênero e raça na escolha das obras e das ideias das autoras a serem analisadas devido ao entendimento em conjunto, expresso em suas obras, de que o imbricamento dessas categorias tornam a menina negra mais vulnerável às discriminações.

As obras analisadas, de maneira ampla, contribuem para o início de estudos que podem ser aprofundados. A observação que faço e que tenho abordado durante as reflexões com professoras e professores é de que, para crianças, não temos uma história da África apresentada de forma linear, tal como conhecemos a história da Europa, mas elementos da cultura africana diferentes das imagens negativas ligadas à fome, às

³¹ Entendida como sentimento de pertença, princípios e valores que marcam o ciclo filosófico da representação da vida e da morte como percurso contínuo (SOUZA; SOUZA, 2008, p. 22).

epidemias e às guerras étnicas. Um dos muitos méritos das obras aqui analisadas é proporcionar o contato com elementos da cultura de matriz africana, a familiarização com o modo de ser, de vestir, de dançar, de pensar a fé, dentre outros paradigmas que justificam a importância do reconhecimento da diversidade humana e cultural brasileira.

O trabalho aqui realizado, na intenção de contribuir para o empoderamento da menina negra por meio dos referenciais positivos contidos nas obras, teve como fio condutor as minhas experiências em sala de aula com crianças que vivenciavam tensões, sofrimentos e momentos de choro como consequência dos conflitos raciais cotidianos. Sendo assim, este trabalho pretendeu suscitar reflexões ao colocar em questão as crianças meninas negras, inseridas na cultura africana e afro-brasileira, apresentadas por outras mulheres negras, altamente intelectualizadas, ligadas ao Movimento Social Negro e educadoras, que fizeram emergir em suas obras, de forma construtiva, as dores das negações de suas existências como meninas negras.

Ao concluir a escrita do trabalho, percebo que a minha busca por subsídios para uma prática pedagógica dirigida às crianças, utilizando a literatura infantojuvenil, direcionou os rumos da pesquisa, em consonância com a política pública que prevê a valorização da população negra por meio da política curricular expressa na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996, em seu artigo 26A, que, por tornar obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira, almeja que novas bases para a representação positiva da população negra possam ser construídas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA, 2009.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. (Org.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2008.
- ARAÚJO, Rafael Sanzio. **Tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicações, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Indagações sobre o currículo: educando e educadores – seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011a.
- _____. Plano Nacional de Educação (PNE). In: CONFERÊNCIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO PAULO FREIRE, 5., 2011, Brasília, **Anais...** Brasília: SINPRO, 2011b.
- BACZCO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund et al. **Anthropos-homem**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BELÉM, Valeria. **O cabelo de Lelé**. Ilustrações Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Raça e gênero no mercado de trabalho. In: BALTAR, Maria Isabel (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Núbia rumo ao Egito**. São Paulo: FTD, 2009.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Marly; CHINALLI, Myriam. **Políticas de promoção da igualdade racial na educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias**. São Paulo: CEERT, 2005.
- BERND, Zilé. O literário e o identitário na literatura afro-brasileira. **Revista Língua e Literatura**, v. 12, n. 18, p. 34, 2010.

BETTELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores: entre o prazer e o sofrimento**. Tradução Maria Stela Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás: processos educacionais no Ilé Axé Iya Mi Agba**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Religiosidade afro-brasileira: a experiência do candomblé. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

BOTELHO, Denise Maria. NASCIMENTO, Anderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Revista Participação**, Brasília, ano 10, n. 17, jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985** – Lei Caó. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC, 1997. v. 5.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR/MEC, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação-Geral de materiais didáticos. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: MEC, 2008.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe... In: WERNECK, Jurema et al. (Org.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Revista LOLA**, Press, n. 16, nov. 2001.

_____. Mulheres em Movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v.17n.49>.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações Raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: Unesco; Inep; Observatório de Violência Nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber et al. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

COSTA, Renata Jesus. Personagens femininas negras nas obras de Carolina Maria de Jesus, Maria Conceição Evaristo Brito e Paulina Chiziane. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fulvia (Org.). **Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2011.

CRENSHAW, Kimberle. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A MULHER (UNIFEM). Governo Federal. Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM). Consulado Geral dos Estados do Rio de Janeiro. **Jornal o Globo (Org.). Cruzamento raça e gênero**. Programa Igualdade, gênero e Raça. Rio de Janeiro, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'ANGELO, Hernández Ovidio. Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social. In: REY, Fernando Gonzales. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2005.

D'AVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **O mercado editorial brasileiro e a literatura de temática africana e afro-brasileira: análise comparativa dos catálogos de 2005 a 2008**. Santa Catarina: UNISUL, 2008.

DELCASTAGNÉ, Regina. Um território em disputa: o acesso à representação literária no Brasil. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados: a questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse Maria. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da Eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma voz quilombola na literatura brasileira. Disponível em: <bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>.

FELISBERTO, Fernanda. A África na sala de aula: recuperando a identidade afro-brasileira na história e na literatura. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 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, 2005.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GUARESHI, Pedrinho A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. **Identidade e cultura na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HATTNER, Álvaro. A poesia negra na literatura afro-brasileira: exercícios de definição e algumas possibilidades de investigação. Terra roxa e outras terras. **Revista de Estudos Literários**, v. 17-A, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/letras/terraroxa>>.

HOOBS, Bell. **Vivendo de amor**. In: WERNECK, Jurema et al. (Org.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.

IGUMA, Andréia Oliveira Alencar; FERNANDES Célia Regina Delácio. **Uma reflexão sobre a prática de leitura no acervo do PNBE – 2009**. Maringá: UEM, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília: Ipea; SPM; UNIFEM, 2008. 36p.

JACOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JACOUD, Luciana et. al. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, 2009. v. 3.

- JODELET, Denise. Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009.
- LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. **Presença Pedagógica**, v. 4, n. 23, p. 23-31, set./out. 1998.
- LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, n. 3, p. 20-31, 1950.
- LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.
- LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2009.
- LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LUCA, Tania Regina de. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: UNESP, 1999.
- MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o CEALE: como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MATOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física**. 144f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.
- MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2008.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor. Desafios à formação docente: gênero e diversidade na escola. In: STEVENS, Cristinas et al. (Org.). **Gênero feminismo: convergência e (in)disciplinares**. Brasília: Ex. Libris, 2010.
- NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

NIGRI, André. Monteiro Lobato e o racismo. **Bravo**, n. 165, maio 2011. Disponível em: <<http://bravonline.abril.com.br/materia/monteiro-lobato-e-o-racismo#image=165-capa-racismo-1-g>>.

NOGUEIRA, João Carlos. A construção dos conceitos de raça, racismo e a discriminação racial nas relações sociais. In: NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS. **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Atilênde, 2002.

OLIVA, Anderson Ribeiro. História Africana nas escolas: entre abordagens e perspectivas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Candomblé e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. São Paulo: 2008.

_____. **Omo-oba**: histórias de princesa. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei et al. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Brasília: Ipea/Fundação Ford, 2005.

PAIVA, Jane, BERENBLUM, Andrea. **Relatório final do Projeto de Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Rio de Janeiro: UNESCO, MEC/SEB, ALPAC, mar. 2006. 268p.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Org.). **Relatório Anual das desigualdades Raciais no Brasil - 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a psicologia social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. Brasília: Thesaurus, 2009.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PINHEIRO, Luana Simões. **Vozes Femininas na Política**: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-constituente. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2007.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

REVISTA PARTICIPAÇÃO. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), Decanato de Extensão, ano 10, n. 17, jun. 2010.

REY, Fernando Gonzalez. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2003.

- ROCHA, Ruth. Escritores e professores discutem veto a obra de Monteiro Lobato na escola (Depoimento). **Correio Braziliense**, Brasília, nov. 2010. Disponível em: <http://www.divirtase.uai.com.br/html/sessao_7/2010/11/29/ficha_agitos/id_sessao=7&id_noticia=31636/ficha_agitos.shtml>.
- ROMÃO, Jeruse. 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. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- ROMÃO, Jeruse Maria. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.
- ROSA, Sônia. **Os tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque Book, 2009.
- ROSEMBERG, Fulvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- ROSEMBERG, Fulvia; BAZZILI, Chirlei; SILVA, Paulo Vinicius B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- ROSEMBERG, Fulvia et al. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de pesquisa**, v. 39 n. 137 maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.
- SANTOS, Augusto Ricardo dos. Quem é bom já nasce feito? Uma leitura do Eugenismo de Renato Khel (1917-37). **Revista intelectus**, ano 4, v. II, 2005. Disponível em: <www2.uerj.br/~intelectus>.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Tradução Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2008b.
- SILVA, Antonio Leandro da. **Por que o mito da “democracia racial” é ocultamento da realidade social brasileira?** 2007. Disponível em: <<http://modjumba.blogspot.com/2007/11>>. Acesso em: 8 mar. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUSA, Andréa Lisboa de. Personagens negros na literatura infantojuvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. A representação da personagem feminina negra na literatura Infantojuvenil Brasileira. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília: Ministério da educação, 2005.

_____. **Cultura afro-brasileira em livros paradidáticos**. Educação Africanidades Brasil. Brasília: MEC, 2006.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

SOUZA, Ana Arguelho de. **Literatura infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Edileuza Penha de; SOUZA, Bárbara Oliveira. Africanidades – cosmovisão africana, história da África. In: MEDEIROS, Cleia; EGHARARI, Iradj Roberto. **História e Cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

THEODORO, Mario (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégia política contra o sexismo e racismo. In: **Mulheres negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: [s.n.], 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.