

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

EDSON RODRIGO DE AZEVEDO

**ONDE ESTÃO AS PRINCESAS AFRICANAS? DAS PRÁTICAS DOCENTES AO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LITERÁRIO**

BAURU
2021

EDSON RODRIGO DE AZEVEDO

**ONDE ESTÃO AS PRINCESAS AFRICANAS? DAS PRÁTICAS DOCENTES AO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LITERÁRIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre à
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências,
Câmpus de Bauru – Programa de Pós-
graduação em Docência para a Educação
Básica, sob orientação do Prof. Dr. Fábio
Fernandes Villela

BAURU
2021

A994o

Azevedo, Edson Rodrigo de

Onde estão as princesas africanas? Das práticas docentes ao Programa Nacional do Livro Didático e Literário / Edson Rodrigo de Azevedo. – Bauru, 2021

146 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Fábio Fernandes Villela

1. Lei 10.639/03. 2. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação das Relações Étnico-raciais. 3. Princesas africanas. 4. Programa Nacional do Livro Didático e Literário. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE EDSON RODRIGO DE AZEVEDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de EDSON RODRIGO DE AZEVEDO, intitulada **"ONDE ESTÃO AS PRINCESAS AFRICANAS? DAS PRÁTICAS DOCENTES AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LITERÁRIO" E PRODUTO EDUCACIONAL "BAÚ AFRICANO: CONHECENDO AS PRINCESAS AFRICANAS"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Orientador - Participação Virtual) do Departamento de Educação / Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, Prof. Dr. LEANDRO PASSOS (Participação Virtual) do Departamento de Letras e Linguagens / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul- Câmpus de Três Lagoas, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

*Dedico esta dissertação aos maiores amores da minha vida:
Aos meus pais: Edson e Cristina, minhas irmãs: Dani e Bia, ao meu
companheiro Danilo e à minha doce e amada Maria Luiza.*

AGRADECIMENTOS

Registro aqui os meus agradecimentos a pessoas que fizeram parte deste processo de pesquisa e que de alguma maneira estiveram presentes neste caminho de desafios, descobertas e possibilidades.

À minha família, pais Edson e Cristina, irmãs Daniela e Ana Beatriz e minha doce e amada sobrinha Maria Luiza. Obrigado por torcerem por mim, por me acolherem sempre e por serem a minha família. Nada disso seria possível se não fosse a presença e a existência de vocês. Amo-os muito!

Ao meu companheiro de vida, Danilo, que sempre acreditou em mim e no meu trabalho enquanto pesquisador até antes de eu mesmo acreditar. Obrigado por todo amor, incentivo e apoio neste caminho.

À UNESP, Câmpus de Bauru/SP, pela acolhida e por todo trabalho realizado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica e sua equipe, em especial à Edineia, pela atenção durante todo o percurso.

Aos amigos e colegas da turma do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da turma 2019 pelo apoio e pela força, em especial aos amigos Rossane e Vitor pela parceria e pelas tantas coisas vividas, risadas e angústias, nos caminhos para Bauru.

Aos meus colegas e amigos de profissão da rede municipal na qual atuo e aos professores que participaram desta pesquisa.

Aos professores Monica Galindo e Eli Vagner pela leitura atenciosa e por terem aceitado o convite de suplentes.

Aos professores Leandro Passos e Vitor Machado pelas contribuições valiosas e precisas no exame de qualificação durante o desenvolvimento deste trabalho e pela leitura atenciosa.

Ao meu orientador Professor Fábio Fernandes Villela por ter me acolhido neste processo e por toda atenção, todo suporte e trabalho, fazendo com que, por meio da nossa parceria, esta pesquisa fosse realizada. Agradeço por cada reunião, nossas chamadas no Google Meet, conversas no WhatsApp e por tudo o que me ensinou. Muita gratidão por tudo!

E, por fim, agradeço a todos os pesquisadores negros e negras, ativistas e pessoas que lutam por igualdade, vez e voz do povo negro.

RESUMO

Diante das práticas docentes e à luz da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória nos currículos escolares a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, o presente trabalho apresenta uma discussão teórica a respeito do racismo e suas implicações no contexto escolar, tendo, sobretudo, como objetivo geral investigar o protagonismo negro nas narrativas clássicas infantis por meio de uma pesquisa a respeito das escolhas literárias presentes nas práticas pedagógicas docentes em uma escola pública do interior paulista de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e da análise das obras selecionadas no Programa Nacional do Livro Didático e Literário na edição de 2018 por meio de um questionário estruturado. Como abordagem metodológica, foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. A partir deste trabalho de análise, buscou-se estabelecer diálogos e relações com as políticas públicas de incentivo à formação de leitores e seus desencadeamentos nas práticas de leitura realizadas nas escolas que tenham como foco o protagonismo negro e, para isso, o trabalho teve alguns aportes teóricos, como as pesquisas e estudos de Araújo (2010, 2015), Dias (2015), Debus (2007, 2009, 2012, 2017), Gomes, (2003, 2005, 2018), Munanga (2003, 2005), Silva (2015, 2018), dentre outros. Por fim, e após a análise das obras selecionadas para o PNLD Literário 2018 e das discussões teóricas realizadas, o trabalho ainda apresenta como possibilidade didática o produto educacional intitulado “Baú africano: conhecendo as princesas africanas” contendo encartes com reescritas e narrativas sobre seis princesas africanas da cultura ioruba, banto e zulu, dentre outras propostas didáticas que permitam o (re)conhecimento dessas personagens, possibilitando assim a valorização da literatura infantil de matriz africana e afro-brasileira no contexto educacional.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Pedagogia Histórico-crítica e a educação das relações étnico-raciais. Princesas Africanas. Programa Nacional do Livro Didático e Literário.

ABSTRACT

In view of teaching practices and in the light of Law No. 10.639/03 that makes mandatory in school curricula the theme "Afro-Brazilian History and Culture" the present work presents a theoretical discussion about racism and its implications in the school context having, above all, as a general objective to investigate the black protagonism in classical children's narratives through a research on the literary choices present in the pedagogical practices of teachers in a public school in the interior of São Paulo elementary school I (1st to 5th grade) and the analysis of the works selected in the National Program of The Textbook and Literary in the 2018 edition through a structured questionnaire. As a methodological approach, a quantitative and qualitative analysis of bibliographic and documentary nature was performed. From this analysis work, we sought to establish dialogues and relations with public policies to encourage the formation of readers and their triggers in reading practices carried out in schools that focus on black protagonism and, for this, the work had some theoretical contributions such as the research e estudos de Araújo (2010, 2015), Dias (2015), Debus (2007, 2009, 2012, 2017), Gomes, (2003, 2005, 2018), Munanga (2003, 2005), Silva (2015, 2018), among others. Finally, and, after the analysis of the works selected for the Literary PNLD 2018 and the theoretical discussions carried out, the work still presents as a didactic possibility the educational product entitled African Chest: knowing the African princesses containing inserts with rewritten and narratives about 6 African princesses of Yoruba, Banto and Zulu culture among other didactic proposals that allow the (re)knowledge of these characters, thus enabling the valorization of children's literature of African and Afro-Brazilian origin in the educational context.

Keywords: Law 10.639 / 03. Historical-critical pedagogy and the education of ethnic-racial relations. African princesses. National Textbook and Literary Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Jornal do Brasil, 04 de dezembro de 1988	29
Figura 2 - Capa do Caderno B – Jornal do Brasil.....	30
Figura 3 - Foto publicada no Jornal do Brasil, Caderno B.....	31
Figura 4 – Mercado de trabalho.....	10438
Figura 5 – Representação política	38
Figura 6 – Percentual de matrícula por cor/raça segundo as etapas de ensino - Brasil.....	39
Figura 7 – Educação– taxa de analfabetismo	40
Figura 8 – Percentual de matrícula por cor/raça segundo as etapas de ensino - SP.....	41
Figura 9 - Campanha publicitária – Sabão Fairy, 1900.....	47
Figura 10 - Campanha Publicitária – Krespinha	48
Figura 11 - Produto Krespinha	49
Figura 12 - Campanha Pátria Amada Brasil – Pró-Brasil	50
Figura 13 - Ilustração da p. 48 do livro “Xixi na Cama”	63
Figura 14 - Trecho do livro “Xixi na Cama”.....	64
Figura 15 – Obras selecionadas no PNLD Literário 2018 e o protagonismo negro.....	73
Figura 16 – Tempo de atuação na Educação Básica do grupo de docentes entrevistados	77
Figura 17 - Número de livros lidos pelos professores de temática africana/afro-brasileira....	78
Figura 18 – Motivos que dificultam o trabalho com a literatura de matriz africana e afro-brasileira apontados pelos docentes entrevistados.....	79
Figura 19 - Glossário no livro “Amoras”	82
Figura 20 - Paisagem africana ilustrada no livro “Obax”.....	83
Figura 21 – Professores e as histórias de princesas africanas	83
Figura 22 - Capa do Livro “Rapunzel e o Quibungo”	88
Figura 23 - Capa do livro “O casamento da princesa”	98
Figura 24 - Desenhos – Oficina Princesas Africanas	99
Figura 25 - Capa do Livro “Omo-Oba: Histórias de Princesas”	101
Figura 26 - Comunicado enviado aos pais	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias das obras literárias – PNLD 2018	57
Quadro 2 - Temas sugeridos nas obras literárias do PNLD 2018	57
Quadro 3 - Livros selecionados para o PNBE – 2003 a 2013.....	62
Quadro 4 - Categoria 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)	66
Quadro 5 - Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental).....	66
Quadro 6 - Obras selecionadas do PNLD Literário 2018 que trazem as temáticas africanas e afro-brasileiras.....	70
Quadro 7 - Livros de temática africana apontados pelo grupo docente	81
Quadro 8 - Obras selecionadas pela Unidade Escolar.....	85
Quadro 9 - Encaminhamentos prática-teoria-prática	92
Quadro 10 - Planejamento da oficina.....	97
Quadro 11 - Planejamento da Proposta – Baú Africano: conhecendo as princesas africanas	105
Quadro 12 - Proposta de projeto de trabalho.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O RACISMO E O CONTEXTO ESCOLAR: UM DEBATE SOCIOLÓGICO.....	17
1.1 Um debate sociológico sobre o racismo	17
1.2 Conceitos e concepções: o que eles nos dizem?	18
1.2.1 Identidade e identidade negra	19
1.2.2 Raça e racismo	20
1.3 O mito da democracia racial: os estudos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes	24
1.4 O racismo e o contexto escolar: um cenário de desafios e possibilidades	33
1.5 Dados estatísticos brasileiros: o que eles nos revelam?	37
1.6 O discurso escolar e o racismo: mito ou realidade?	43
2 A LITERATURA INFANTIL E O PROTAGONISMO NEGRO NAS NARRATIVAS	53
2.1 As políticas públicas de incentivo à leitura: do Programa Nacional Biblioteca da Escola ao Programa Nacional do Livro Didático e Literário	55
2.2 O protagonismo negro nas obras selecionadas para o PNBE, o PNLD Literário e os impactos da Lei nº 10.639/03.....	59
2.3 PNLD Literário 2018 e a temática africana e afro-brasileira: uma análise sobre as obras selecionadas	68
2.4 As práticas docentes e o protagonismo negro nas obras de literatura infantil: quais os diálogos possíveis?.....	75
2.5 O PNLD e as narrativas clássicas infantis: onde estão as princesas africanas?	86
3 UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICA: CONHECENDO AS PRINCESAS AFRICANAS .	91
3.1 A pedagogia histórico-crítica: um breve olhar para o contexto escolar.....	91
3.2 Contextualizando a proposta.....	93
3.2.1 As etapas do produto educacional: por que, para que, como?	93
3.3 Desenhando as princesas africanas: relatos de uma oficina.....	96
3.4 “Baú africano - conhecendo as princesas africanas”: pensando no planejamento.....	100

3.4.1 Construindo a proposta didática: um diálogo com a pedagogia histórico-crítica.....	105
3.4.2 Ampliando a proposta: materiais complementares	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE – Produto Educacional. Baú africano: conhecendo as princesas africanas.....	123
ANEXO A – Questionário para os professores	141
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	143
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	146

INTRODUÇÃO

A temática que trazemos como ponto de partida para a nossa pesquisa, por vezes, configurou-se em um contexto invisibilizado e carregado de silenciamentos, inferioridades e até mesmo de um processo histórico velado e perpetuamente vivenciado nos diversos espaços sociais, sobretudo o escolar. Aliás, é neste cenário que emergem as problematizações aqui explicitadas e, para tanto, torna-se importante registrarmos os percursos profissionais e pedagógicos que culminaram no desenvolvimento e nas inquietações que este trabalho apresenta.

Desde o início da minha trajetória acadêmica, debruicei-me sobre as questões voltadas à literatura infantil e à formação de leitores e, dentro desse espectro, a diversidade de temáticas presentes nos livros foi algo que começou a ocupar um espaço maior na minha trajetória e que, a partir do contato direto com as crianças nas escolas, ganhou proporções ainda maiores. Nessa aproximação diária com os alunos, iniciei um trabalho pautado em propostas de leitura que pudessem potencializar, na rotina e na prática educativa, um olhar para a diversidade cultural presente nas narrativas infantis. Com base nisso, foi possível notar que os contos clássicos infantis sempre estiveram presentes nas rotinas escolares e até mesmo no imaginário infantil, desencadeando, de maneira processual e natural, o reconhecimento, a valorização e até mesmo a unicidade de estereótipos e características nas personagens apresentadas nas histórias. A respeito das narrativas clássicas, traremos aqui uma das definições de Ítalo Calvino (1993) em que os “clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que procederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”.

Com o passar do tempo, e durante o cotidiano pedagógico, busquei planejar e desenvolver ações educativas com o objetivo de fazer um levantamento das percepções que as crianças tinham sobre as características das princesas. Uma das práticas realizadas foi uma roda de conversa sobre essas personagens e suas representações, complementada com uma proposta na qual as crianças tinham de desenhar uma princesa tendo como base as referências que elas já tinham ouvido nas histórias. A partir dessas propostas, notei que muitas crianças tinham, de maneira muito sólida, um ideal de representação dos personagens das histórias clássicas, sobretudo as princesas: brancas, loiras, olhos claros, cabelos lisos, dentre tantas imagens historicamente reproduzidas nas ilustrações das narrativas.

Portanto, diante desse contexto, surgiu no processo da práxis pedagógica a seguinte inquietação: se vivemos em um espaço escolar multifacetado, plural e diverso, por que as

personagens clássicas dessas narrativas não dialogavam com a realidade multicultural presente e visível na sala de aula? Como as crianças negras poderiam se reconhecer nas imagens ali apresentadas, uma vez que o perfil dominante é o eurocêntrico? Foi então que, a partir desse lugar e dessa realidade, deu-se uma das maiores inquietações e problematizações que, para mim, são as gêneses da atual pesquisa: como as princesas africanas são representadas na literatura infantil? Quais os estereótipos trazidos nos livros? Que espaço as princesas negras ocupam nas narrativas infantis, sobretudo nos contos clássicos?

Essas questões foram fundamentais para chegarmos aos objetivos dessa pesquisa e, portanto, para tornar possível esse movimento teórico-metodológico pautado em aspectos qualitativos e quantitativos de cunho bibliográfico e documental, escolhemos alguns instrumentos que poderiam nos permitir uma ampliação desses estudos e investigações com base na realidade de um contexto educacional público, sendo a aplicação de uma pesquisa (questionário) para docentes de uma escola pública e a análise dos documentos do Programa Nacional do Livro Didático e Literário (PNLD). Assim, passaremos agora a apresentar os pressupostos que embasaram o presente trabalho, apresentando as etapas e os percursos utilizados durante sua realização.

Partindo das problematizações mencionadas, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo geral investigar a presença do protagonismo negro nas narrativas infantis nas práticas docentes de uma escola pública localizada na região periférica de um município do interior de São Paulo, fazendo uma discussão sobre o racismo presente no contexto escolar e, a partir disso, estabelecer relações e análises com o edital e o guia do PNLD do ano de 2018. Além disso, a pesquisa teve também como objetivo específico elaborar um produto educacional trazendo a reescrita de 6 princesas africanas da cultura iourubá, banto e zulu no sentido de possibilitar o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira presente nestas narrativas. Para tanto, a pesquisa foi organizada em 3 capítulos: 1) O racismo e o contexto escolar: um debate sociológico; 2) A literatura infantil e o protagonismo negro nas narrativas; e 3) Uma possibilidade didática: conhecendo as princesas africanas.

No capítulo 1, apresentamos algumas concepções pautadas em um debate que tenha como centralidade os estudos da Sociologia acerca do racismo e suas implicações no contexto escolar. Sendo assim, retomamos alguns conceitos sobre raça e racismo presentes nas Ciências Sociais, as contribuições de sociólogos na abordagem dessas temáticas, além de estabelecermos diálogos com os estudos de Kabengele Munanga, Gilberto Freyre, o mito da democracia racial e as pesquisas de Florestan Fernandes (2013) sobre o referido assunto. No sentido de potencializar as discussões, também nos debruçamos sobre as investigações e os estudos

acadêmicos sobre a temática, apresentando dados estatísticos, os desafios e as possibilidades do trabalho voltado à diversidade cultural no cenário educativo.

Dando continuidade, no capítulo 2, as discussões versam sobre a literatura infantil e o protagonismo negro nas narrativas, com base em uma pesquisa realizada com docentes de uma escola pública municipal do interior paulista por meio de um questionário estruturado a respeito de práticas docentes voltadas à leitura em sala de aula e da escolha dos livros lidos, perpassando também pela diversidade das temáticas presentes nas obras literárias selecionadas, sobretudo a africana e a afro-brasileira. Realizamos, ainda, a análise de documentos e registros educacionais que demonstravam o processo de escolha do acervo literário da referida escola, tais como o edital e o guia do PNLD no ano de 2018, pautando-nos nos títulos que traziam o negro como protagonista das narrativas.

Além disso, investigamos, neste capítulo, a presença das princesas africanas nos livros selecionados para a edição do PNLD 2018 por meio da leitura das sinopses apresentadas e descritas no Guia, assim como a inserção ou não destas obras nas práticas de leitura realizadas nas escolas. Vale a pena ressaltar que a escolha de analisar um edital do PNLD está atrelada à potência que essas políticas públicas de incentivo à leitura tem nos espaços escolares, haja vista que, a partir de tais políticas, o acesso à diversidade literária nas escolas públicas brasileiras foi bastante ampliado.

Por fim, o capítulo 3 traz uma possibilidade didática que tem como objetivo fazer com que as princesas africanas sejam reconhecidas nos espaços escolares por meio da literatura infantil e das práticas voltadas à formação de leitores. Para isso, apresentamos o produto educacional “Baú Africano: conhecendo as princesas africanas”, trazendo a construção de um baú contendo encartes com perguntas norteadoras, narrativas reescritas contando a história de seis princesas africanas, além da proposição de encaminhamentos didáticos a partir do objeto de aprendizagem elencado, perpassando pelas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre outras concepções que embasam a proposta didática.

Sendo assim, o trabalho aqui apresentado é resultado de um processo dialógico, investigativo e científico, pautado nas inquietações e problemáticas mencionadas, na perspectiva de que o apagamento e o silenciamento da cultura africana e afro-brasileira nos espaços e contextos educacionais seja uma temática cada vez mais latente de estudos, transformações e, sobretudo, de processos de descolonização dos currículos escolares, sobre os quais abordaremos, juntamente com suas implicações, no decorrer desta pesquisa a partir dos estudos de Silva (2015 e 2018) e Gomes (2003, 2005). Nesse sentido, evidenciamos que tratar sobre as temáticas raciais no cotidiano escolar é um grande desafio para a realidade do contexto

educacional brasileiro. Apesar de termos diversas legislações vigentes que, em 2003, ganharam mais força, ainda é visível que as redes de ensino negligenciam a temática e, por vezes, as minimizam em datas específicas, segmentando-as, fazendo com que deixem de dialogar com a história e a cultura do povo africano, trazendo, muitas vezes, uma abordagem preconceituosa e historicamente racista.

1 O RACISMO E O CONTEXTO ESCOLAR: UM DEBATE SOCIOLÓGICO

1.1 Um debate sociológico sobre o racismo

Ao nos debruçarmos sobre as discussões que aludem ao racismo e suas implicações no contexto escolar, torna-se relevante fundamentar-nos nas contribuições que os estudos da Sociologia potencializaram, sobretudo nas pesquisas que versam sobre o mito da democracia racial na formação da sociedade brasileira, desde os primórdios até os tempos atuais.

Para tanto, buscaremos elucidar conceitos já discutidos por pesquisadores e sociólogos, no sentido de promover uma discussão que evidencie as relações entre as questões raciais e os contextos educacionais, pautada em um viés sociológico.

Os apontamentos e debates sobre o racismo e suas implicações nos diversos contextos não constituem algo inédito, tampouco novo, na sociedade brasileira, conforme afirma Paiva:

As discussões sobre a questão negra brasileira circulam entre a desigualdade e a diferença entre os homens, ganhando maior destaque no século XVIII. No entanto, é no século XIX que surge a noção do “racismo científico”, a partir da afirmação da superioridade europeia e inferioridade de outros povos não europeus. Nesse século, o racismo aparece como um instrumento de imperialismo que apresentava uma justificativa “natural” para a hegemonia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. (PAIVA, 2018, p. 183).

Como vimos, os diálogos sobre o racismo e seus encaminhamentos já circulavam desde séculos passados, revelando um processo histórico marcado por conflitos e luta de classes, dentre tantas questões sociais que, por vezes, sistematizaram períodos racistas historicamente reproduzidos.

Ainda nesse contexto, faz-se necessário sinalizar que, diante do cenário marcado por debates sociais a respeito do racismo, há formas diferentes de abordagem sobre alguns conceitos e concepções que versam sobre o tema, assim como apontado por Durkheim:

Se os conceitos fossem apenas ideias gerais, não enriqueceriam muito o conhecimento, pois o geral, como já dissemos, não contém nada mais que o particular. Mas, se eles são, antes de tudo, representações coletivas, acrescentam àquilo que nossa experiência pessoal pode nos ensinar tudo que a coletividade acumulou de sabedoria e de ciência ao longo dos séculos. Pensar por conceitos não é simplesmente ver o real pelo lado mais geral: é projetar sobre a sensação uma luz que a ilumina, a penetra e a transforma. (DURKHEIM [1917], 2010, p. 175).

Além dessa concepção, é importante ressaltar que outros sociólogos também se debruçaram sobre a discussão acerca das questões e conceitos de raça, como, por exemplo, os estudos de Guimarães (2003), nos quais o autor nos aponta que é possível constatar que

[...] as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as 'raças' são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem. As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa ideia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a ideia de raça faz sentido. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Sendo assim, pensando nos conceitos construídos coletiva e historicamente ao longo da humanidade, nos debruçaremos sobre alguns termos que, embasados por discussões e estudos de referenciais teóricos e por pesquisadores, contribuirão para a pesquisa aqui realizada.

1.2 Conceitos e concepções: o que eles nos dizem?

A discussão sobre as relações sociais e raciais no Brasil, por meio da definição de conceitos e concepções, é marcada por um cenário bastante diverso, perpassado por questões políticas e ideológicas, além de perspectivas culturais, econômicas, dentre outras.

Em suas pesquisas, Gomes aponta que o uso desses conceitos gera diversos desentendimentos e afirma que, portanto,

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais. Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos. (GOMES, 2005, p. 39).

Apresentaremos aqui os conceitos e termos com base nos estudos de pesquisadores sobre o tema, alicerçados, ainda, no diálogo entre eles, estabelecendo discussões sobre os diferentes pontos de vista, no sentido de contextualizá-los com a temática do racismo. Serão apresentadas as seguintes definições: identidade, raça e racismo. Tais definições contribuirão de maneira significativa para o desenvolvimento desta pesquisa, pois embasarão discussões importantes acerca da temática racial refletida e presente em diversos espaços e contextos, como, por exemplo, o escolar, que será abordado durante este trabalho.

1.2.1 Identidade e identidade negra

As concepções e teorias a respeito do termo identidade são inúmeras: desde as características de aspecto pessoal até as mais complexas. No entanto, abordaremos aqui uma definição sistematizada por Munanga, em que

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Desse modo, ao pensarmos em identidade, ampliaremos essa definição ao estabelecermos relações com a identidade negra. Para isso, nos pautamos em um processo gradativo, no qual a identidade negra se constrói diante de uma realidade historicamente racista. Refletir sobre esse processo nos coloca diante de um desafio: como a identidade negra é entendida? Diante dessa questão, Gomes afirma que

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). (GOMES, 2005, p. 43).

Neste sentido, trazemos aqui trechos de um relato de Frantz Fanon (2008) na obra “Pele negra, máscaras brancas”, publicado em 1952, em que o autor nos aponta uma realidade social que, por vezes, pode ser vista nos dias atuais. Trata-se de um processo de descoberta

atravessado por processos sociais racistas e de invisibilidade e que implicam na construção de uma identidade negra positiva:

Eu existia em triplo. Ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil, mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea.... Eu era, ao mesmo tempo, responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo e descobri a minha negridão, minhas características étnicas e, então, detonaram o meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros (FANON, 2008, p. 106).

Na obra de Fanon (2008), o autor nos convida a uma profunda reflexão a respeito da violência dos processos de colonização e do racismo, e de como tais processos podem fazer que a identidade negra seja negligenciada, dentre outras provocações que o livro apresenta.

Portanto, podemos afirmar que a construção de uma identidade negra é permeada por questões sociais e políticas, dentre outras, e, para ampliar nossas discussões, trataremos agora de alguns conceitos e definições sobre raça e racismo.

1.2.2 Raça e racismo

As discussões acerca dos termos raça e racismo não são novas e, portanto, geram uma diversidade de entendimentos e definições, como, por exemplo, o conceito mais biológico apresentado no século XIX. Ainda no contexto histórico do termo raça, Antônio Sérgio Guimarães aborda em seu livro “Preconceito racial: modos, temas e tempos” um levantamento sobre os registros sociais e definições de raça, como é possível ver neste trecho:

As pesquisas etnográficas dos anos 1950, no Brasil, preferiam falar de “raças sociais”, ao invés de “raças históricas”. Tal terminologia assenta-se num fato incontestável: se a ideia de raças humanas não tem realidade empírica, ou seja, se as raças não existem na natureza, mas continuam a habitar o imaginário de muitas sociedades humanas, é porque longe de serem simples superstições exorcizáveis pelo esclarecimento, são construções sociais, que têm função e realidade sociais. Assim sendo, os critérios pelos quais as raças são percebidas, mudam de sociedade para sociedade, e até mesmo de época para época (GUIMARÃES, 2008, p. 35).

Além disso, nos seus estudos, Guimarães (1999) aprofunda as discussões sobre o conceito de raça, tratando de uma temática de estudos das Ciências Sociais e contrastando com a ideia classificatória, voltando-se às questões que envolvem a realidade social atrelada à dimensão de mundo. Diante dessas premissas, o autor afirma que

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural, preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 09).

Sendo assim, ao nos referirmos à definição de raça, apesar da complexidade das definições, entenderemos aqui como um processo de construção social, cultural e político, determinando posições diferentes assumidas pelos diversos grupos sociais que, no contexto brasileiro, não se categoriza no sentido biológico, mas sim no sentido cultural, social e político.

Em continuidade às discussões aqui apresentadas, faremos o levantamento de algumas definições a respeito do termo racismo. Guimarães (2008, p. 11) nos aponta que “o racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados”. Diante disso, Florestan Fernandes¹ (2013), retoma esse período histórico afirmando que “na verdade, a Abolição constitui um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco”, legitimando esse movimento racista, sistematizado a partir dessas premissas históricas.

Kabengele Munanga, ao definir o racismo, nos aponta que,

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p. 8).

¹ Veremos mais sobre os estudos de Florestan Fernandes durante o capítulo.

As definições apresentadas por Munanga (2003) disparam reflexões importantes sobre o racismo e, segundo o próprio autor, é necessário que as discussões sejam pautadas em questões sociais pois “o uso generalizado do racismo pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar à banalização dos efeitos do racismo, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo (p. 10)”. Vale lembrar que os pressupostos elencados por Munanga abarcam questões carregadas de vivências e experiências cotidianas, uma vez que a partir da sua negritude, o autor se debruçou sobre as temáticas que envolvem as relações raciais que evidenciam o negro como sujeito dessas relações e não como objeto dos estudos.

Ainda no que tange ao racismo, Gomes (2008, p. 52) afirma que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2008, p. 52).

No fim da década de 1970, Hasenbalg (1979, p. 114) traz uma definição para o racismo permitindo um enfoque maior nas desigualdades sociais, na estrutura de classes e nas diversas hierarquias sociais: “o racismo, como construção ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição”.

Como já visto, muitas podem ser as definições de racismo. Portanto, visando a dialogar com os estudos mais recentes relativos ao tema, nos debruçaremos agora sobre a pesquisa realizada por Almeida (2019) e descrita na obra “Racismo Estrutural”. Em seus estudos, o citado autor classifica o racismo em três concepções: individualista, institucional e estrutural, as quais são assim descritas:

Concepção individualista: O racismo, segundo essa concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio de aplicações de sanções civis – indenizações por exemplo – ou penais. [...]

Concepção institucional: Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado de um funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça. [...]

Concepção estrutural: Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (ALMEIDA, 2009, p. 35-47. Grifo nosso).

Nessa última concepção, o pesquisador define outros conceitos embasados pela definição do racismo estrutural, desdobrando-os em dois processos: político e histórico. Político, porque na sociedade há uma sistematização da discriminação que perpassa algumas dimensões, tais como: institucional, tendo o Estado como o centro das relações políticas da sociedade contemporânea; e ideológica, apresentando um imaginário social de unificação ideológica, cuja criação e recriação será papel do Estado e de outras instituições. Já na definição do racismo enquanto processo histórico, observamos que a sistematização de sua estrutura estabelece ligações com as especificidades das diversas formações sociais e que, nesse sentido, apresenta trajetória marcada pelos fatos e episódios históricos (ALMEIDA, 2009).

Ainda sobre o racismo, faz-se necessário apresentarmos aqui os marcos legais e jurídicos que versam sobre os crimes de preconceito de raça e cor e também sobre a injúria racial. No cenário brasileiro, temos a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, o Código Penal Brasileiro, que, no artigo 40, trata das questões relacionadas à injúria:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97). (BRASIL, 1997, p. 1).

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003). Pena - reclusão de um a três anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997)”. (BRASIL, 1940).

A partir da legislação aqui mencionada, ressaltamos a importância de endossá-las e legitimá-las, pois, pautadas em premissas legais e jurídicas, as questões que abarcam práticas racistas historicamente enraizadas na sociedade brasileira podem sair de um senso comum, naturalizado e marcado por negacionismos, para reflexões e ações concretas no combate ao racismo.

Dando continuidade à discussão acerca dos conceitos anteriormente explicitados, a seguir trataremos de aspectos relacionados a preconceito e democracia racial e também de um

mito historicamente construído e, por vezes, cultuado na sociedade contemporânea: o mito da democracia racial.

1.3 O mito da democracia racial: os estudos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes

Como vimos, o debate a respeito da temática racial no Brasil não é novo. Porém, é fundamental refletirmos sobre ela no âmbito acadêmico e, sobretudo, nos diversos estudos e debates sociais. Com o objetivo de potencializar nossas discussões, traremos aqui dois pesquisadores: Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. Partindo de visões antagônicas sobre a formação da sociedade brasileira, estabeleceremos um debate sobre as questões raciais evidenciadas e teorizadas por ambos.

De início, tomamos como base a concepção apresentada por Domingues (2003/2004, p. 116), em que “democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”. Ainda nesse contexto, Nascimento nos aponta de que maneira o conceito da democracia racial surgiu no país:

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o ‘maior motivo de orgulho nacional’ (...). No entanto, “devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 2016, p. 92).

À luz dessas concepções, um dos mitos de origem da formação do povo brasileiro foram desenvolvidos nos estudos de Gilberto Freyre. Em “Casa-grande e senzala”, publicado em 1933, o autor explicita de maneira ideológica a transição da supremacia branca do século XIX para a suposta democracia racial defendida pelo autor. Freyre também pretendeu demonstrar que o processo de miscigenação foi algo peculiar do povo brasileiro, trazendo à tona aspectos que a tornaram positiva. Além disso, é possível notar que sua teoria estabeleceu diálogos com autores deterministas geográficos e raciais, os quais categorizavam malefícios à sociedade brasileira pela mistura de raças (PAIVA, 2015).

Domingues contextualiza a origem do mito da democracia racial:

Mas, afinal, como surgiu o mito da democracia racial? As ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão. Assim, o mito da democracia racial era uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiar a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos. Havia, no Brasil, os elementos para a fabricação ideológica do mito da democracia racial. Desde o período colonial, passando pela época do Império, a classe dominante foi treinada a ver os negros como seres inferiores, mas, simultaneamente, aprendeu a abrir exceções para alguns indivíduos negros e mulatos. O espaço na sociedade para o negro era cedido desde que não se colocasse em risco o domínio da “raça branca”. Contudo, o mito da democracia racial inverteu o eixo da questão: transformou a exceção em regra; o particular em universal; casos isolados em generalizações. Aproveitaram-se os raros exemplos de negros e “mulatos” que se projetaram socialmente e os adotaram como modelo do sistema racial. (DOMINGUES, 2004, p. 278-279).

Freyre evidencia e, de certo modo, quase legitima a existência do mito da democracia racial, oferecendo um novo modelo para a sociedade multirracial do país, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo os estudos culturalistas como alternativas de análise e, de certa maneira, estetizando a democracia racial brasileira: somos todos mulatos (SCHWARCZ, 2012).

A obra de Freyre ainda endossa um racismo velado na sociedade brasileira em que, segundo Munanga (2003),

O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos – de todas as camadas sociais, até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, e em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições deste país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à ideia de que somos um país de democracia racial (MUNANGA, 2003, p. 215).

Ainda em um culto a uma “mistura bem-feita e original” pautada em uma cultura homogênea, apesar de raças tão diversas (SCHWARCZ, 2012), vejamos um trecho do poema de Manuel Bandeira (1993), que exalta o trabalho descrito da obra de Freyre: “Livro que à ciência alia / A profunda poesia / Que o passado evoca / E nos toca / A alma do brasileiro / Que o portuga femeeiro / Fez e o mau fado quis / Infeliz!”.

Neste viés literário, apresentaremos um poema do escritor Cuti², publicado no livro “Poemas da Carapinha” no ano de 1978 que desconstrói essa ideia de que no Brasil vivemos uma democracia racial:

Sou negro
 Negro sou sem mas ou reticências
 Negro e pronto!
 Negro pronto contra o preconceito branco
 O relacionamento manco
 Negro no ódio com que retranco
 Negro no meu riso branco
 Negro no meu pranto
 Negro e pronto!
 Beijo
 Pixaim
 Abas largas meu nariz
 Tudo isso sim
 - Negro e pronto!
 - Bataca em mim
 Meu rosto
 Belo contra o novo imposto
 E não me prego em ser preto
 Negro pronto
 Contra tudo o que costuma me pintar de sujo
 Ou que tenta me pintar de branco
 Sim
 Negro dentro e fora
 Ritmo – sangue sem regra feita
 Grito – negro – força
 Contra grades contra forcas
 Negro pronto
 Negro e pronto. (CUTI, p.9).

Os versos de Cuti nos revelam um outro olhar sobre as questões raciais apresentando um processo de desconstrução de representações negativas e estereotipadas, além de afirmar e valorizar a identidade negra combatendo imagens cristalizadas e inferiorizadas sobre a negritude. O poema soa como um grito de resistência, identidade e de empoderamento negro contrastando com a ideia apresentada por Manuel Bandeira, principalmente no que diz respeito “à alma do brasileiro” e à veneração de uma democracia racial mitológica.

Para continuar nossas discussões, traremos outra perspectiva: as contribuições e estudos do sociólogo Florestan Fernandes³ (2013). Em sua obra, Fernandes sinaliza aspectos

² Cuti é pseudônimo de Luiz Silva. Nasceu em Ourinhos-SP, a 31.10.51. Formou-se em Letras (Português-Francês) na Universidade de São Paulo, em 1980. Mestre em Teoria da Literatura e Doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (1999/2005). Foi um dos fundadores e membro do Quilombhoje-Literatura, de 1983 a 1994, e um dos criadores e mantenedores da série Cadernos Negros, de 1978 a 1993.

³ Doutor em Sociologia pela USP, foi professor da mesma instituição na década de 1960.

que, de certa maneira, desmistificam o mito da democracia racial, como pode ser visto no livro “O negro no mundo dos brancos”, o autor afirma que:

A ideia de que existiria uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo, ela constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das “grandes famílias” – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do “mulato”. O fundamento pecuniário da escravidão e certos efeitos severamente proscritos, mas incontornáveis da miscigenação, contribuíram para que se operasse uma espécie de mobilidade social vertical por infiltração, graças à qual a composição dos estratos raciais dominantes teve de adquirir certa elasticidade. No entanto, mau grado a extensa variabilidade do fenômeno ao longo do tempo e do espaço, tomou-se a miscigenação como índice de integração social e como sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais (FERNANDES, 2013, p. 43-44).

Na obra “A integração do negro na sociedade de classes”, Fernandes (1978) nos aponta que a ordem social e o sistema capitalista exigiam um indivíduo idealizado e que esse perfil não correspondia ao negro, sobretudo ao marginalizado. Além disso, o autor ressalta o abandono do negro após a abolição ao afirmar que a Abolição constitui um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco. Neste mesmo contexto e partindo dos estudos de Fernandes, Paiva afirma que

a democracia racial trazia um ideal falso: o imaginário de que o negro não passava por problemas no Brasil; em segundo, a não existência de distinção racial na sociedade brasileira; em terceiro, a ideia de que o prestígio social e de poder foram indistintos e igualmente acessíveis a todos, sobretudo em São Paulo; quarto, a noção de que o negro estaria satisfeito com a sua condição e estilo de vida e, por último, a ausência de justiça social com referência ao negro excetuando-se que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania. (PAIVA, 2015, p. 186-187).

No contexto brasileiro, muitos pesquisadores estabeleceram diálogo com os estudos e com a obra de Florestan Fernandes, como, por exemplo, Lilia Moritz Schwarcz (2012), cujo livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário” evidencia um dos aspectos levantados por Florestan em relação ao mito da democracia racial e suas implicações no cenário brasileiro atual a partir de dados estatísticos:

[...] Florestan Fernandes diagnosticava a existência de um racismo dissimulado e assistemático, percebido a partir dos dados estatísticos. Nos resultados do censo de 1950, o sociólogo encontrava não só diferenças regionais (com uma grande maioria de negros e mulatos no Nordeste) como concentrações raciais de privilégios econômicos, sociais e culturais. O conjunto das pesquisas apontava, portanto, para novas facetas da ‘miscigenação brasileira’. Sobrevivia como legado histórico um sistema

enraizado de hierarquização social que introduzia gradações de prestígio com base em critérios como classe social, educação formal, localização regional, gênero e origem familiar e em todo um *carrefour* de cores e tons. Quase como uma referência nativa, o “preconceito de cor” fazia as vezes das raças, tornando ainda mais escorregadios os argumentos e mecanismos de compreensão da discriminação. Chamado por Fernandes de ‘metamorfose do escravo’ o processo brasileiro de exclusão social desenvolveu-se a ponto de empregar termos como preto ou negro — que formalmente remetem à cor da pele — em lugar da noção de classe subalterna, um movimento que com frequência apaga o conflito e a diferença (SCHWARCZ, 2012, p. 72).

Fica evidente que os estudos de Florestan Fernandes foram fundamentais para que o mito da democracia racial, sustentado até então, pudesse ser analisado à luz de uma sociedade atual racista que por vezes naturaliza as práticas de preconceito racial e que, “[...] pode ser uma cruel mistificação da desigualdade, da intolerância, do preconceito, do etnicismo ou do racismo como ‘argamassas’ da ordem social vigente, da lei e da ordem [...]” (IANNI, 2004, p. 25).

Ainda sobre o mito da democracia racial e sua presença naturalizada na realidade contemporânea, Munanga, em uma entrevista para o Portal Geledes no ano de 2016, afirma que,

Esse mito (da democracia racial) já faz parte da educação do brasileiro. E esse mito, apesar de desmistificado pela ciência, a inércia desse mito ainda é forte e qualquer brasileiro se vê através desse mito. Se você pegar um brasileiro até em flagrante em um comportamento racista e preconceituoso, ele nega. É capaz dele dizer que o problema está na cabeça da vítima que é complexada, e ele não é racista. Isso tem a ver com as características históricas que o nosso racismo assumiu, um racismo que se constrói pela negação do próprio racismo”. (MUNANGA, 2016, p.1).

Diante dessas discussões, apresentaremos a seguir um registro histórico que ilustra de maneira significativa o mito de uma democracia racial, sobretudo na sociedade brasileira. A publicação abaixo refere-se à capa do periódico *Jornal do Brasil*⁴, edição nº 00240, de 04 de dezembro de 1988. Uma das matérias da capa traz o seguinte título: O “*apartheid*” vertical.

⁴ O *Jornal do Brasil* é um tradicional jornal brasileiro, editado na cidade do Rio de Janeiro, capital do estado homônimo. Foi fundado em 1891 pelo jornalista Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas e, atualmente, pertence ao empresário Omar Resende Peres Filho.

Figura 1 - Capa do Jornal do Brasil, 04 de dezembro de 1988⁵



Fonte: Biblioteca Nacional

Como descrito acima, esse trecho nos revela de maneira pontual os reflexos de uma sociedade brasileira racista que, por vezes, naturaliza as relações e práticas discriminatórias. Cenas como essa configuram uma realidade imersa pelo mito da democracia racial que se faz presente na contemporaneidade. Na mesma edição, é possível ver que a manchete do Caderno B faz referência à obra “Casa-Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, publicada em 1933 e que, como já vimos aqui, tratava da formação do povo brasileiro em um viés “democraticamente racial”.

⁵ **Legenda:** O “apartheid” vertical: À primeira vista, trata-se do engenho mais inofensivo do mundo. No Brasil, no entanto, o elevador, em princípio um agente do progresso e do conforto, transformou-se num instrumento de discriminação social e racial. Ao se adotar a divisão entre elevador “social” e “de serviço”, e ao confinar-se ao segundo as empregadas domésticas e outros serviços, legalizou-se no país um apartheid que não existe nem na África do Sul. No prédio 117 da Rua Dona Mariana, em Botafogo, na Zona Sul do Rio, há uma aberração. Ali, onde há um só elevador, moradores antigos dividiram-se em dois, improvisando uma porta no meio – de forma que, mesmo que a viagem seja a mesma os patrões não tenham de encarar os empregados durante o percurso.

Figura 2 - Capa do Caderno B – Jornal do Brasil⁶

JORNAL DO BRASIL
A principal imprensa da América Latina (página 4)
A fronteira social divide um elevador (página 6)
Os elevadores do primeiro mundo (página 7)

Casa grande & elevador de serviço

Recentemente, a proprietária de um apartamento em Belo Horizonte foi multada por permitir que sua empregada utilizasse o elevador social e, além disso, estava sendo ameaçada por vizinhas por ter denunciado a discriminação contra sua empregada. Denunciar a discriminação no Brasil é complicado porque significa revelar um sistema de relações sociais baseado em valores autoritários e práticas discriminatórias, em que, ao mesmo tempo, se nega qualquer tipo de discriminação. Só uma ação coletiva poderá combater efetivamente a discriminação.

Desde 1986, venho pesquisando as relações entre empregadas e patroas no Brasil. Além disso, estou envolvida numa questão em meu prédio, tentando fazer com que seja corrigido o regulamento que afirma ser "expressamente proibido o uso do elevador social por empregadas, cargas e compras" (sic), e que ameaça de multa o condômino que não obedecê-lo. Argumento que é compreensível a preocupação em manter limpo e conservado o elevador social, e que se impeça seu uso por quaisquer pessoas que estejam com "cargas e compras". Porém, proibir empregadas de o utilizarem pelo simples fato de serem empregadas, equiparando-as, além disso, a cargas e compras, é pura discriminação e, portanto, inconstitucional.

Como minha primeira carta não obtivesse resposta formal depois de mais de 4 meses, voltei a escrever em 14/9/88, quando recebi uma resposta do síndico, reafirmando a validade do regulamento, já que este havia sido aprovado em assembleia. Foi então convidada a comparecer à próxima assembleia, "de preferência com procuração do proprietário, caso (me) achasse prejudicada". Sem dúvida, me sinto extremamente prejudicada, mas não se trata de uma questão pessoal que precise de procuração para ser discutida. Trata-se de uma questão de cidadania e de respeito a todas as pessoas no Brasil.

O que se pode observar em meu estudo é que ser patroa (isto é, ter empregada) ou ser empregada são coisas quase inevitáveis nas vidas das mulheres brasileiras, dados os arranjos familiares, em que as mulheres são as principais responsáveis pelo serviço doméstico, e dadas as relações raciais no Brasil, em que se reservam as posições inferiores às pessoas de cor, especialmente pessoas negras. Ou seja, ser patroa ou ser empregada no Brasil faz parte de um sistema de discriminação sexual e racial. As razões dadas pelas patroas para terem empregadas são as crianças, ou não gostarem do serviço doméstico, não saber fazê-lo, ou ainda trabalho fora de casa. Além disso, e principalmente, todas as patroas tiveram empregadas desde que nasceram, e não conseguem nem imaginar o que seria viver sem empregada.

"É um hábito, é uma coisa que eu estou acostumada. Eu nasci tendo empregada e ainda tenho. Pra mim que garrafas soltas! Fica uma baderna! Tudo saindo pelo elevador social, uma roupa suja, uma roupa suja assim fedorenta, às vezes não toma banho nem nada! Não pode! Porque fica um ambiente assim de favela! Então tem que separar por isso. Agora, no dia que educar, é outra coisa. Ai estou de acordo. Não é preconceito."

O problema, então, de se usar o elevador social está na estigmatização da empregada, que é "pretinha", que fede, que é "do corral". As falas das empregadas confirmam esta estigmatização.

"Uma empregada não pode passar na portaria nem no elevador social. Eu acho que essas pessoas estão achando que empregada doméstica não é nada, é uma pessoa que fede, uma pessoa que não é gente. Tratam ela como se fosse cachorro."

"Eles falam: 'Empregada doméstica!' Sei lá, eles parecem que têm nojo da gente."

A questão racial fica clara também nos casos de porteiros impedindo que donas-de-casa de cor tenham acesso a entrada social, "confundindo-as" com empregadas. Este tipo de "confusão" é comum no Brasil. A Folha de São Paulo (21/10/88) que noticiava o incidente com a patroa em Belo Horizonte noticiava também que a polícia de São Paulo havia "confundido" com assaltante e agredido o ex-presidente do Suriname e sua comitiva, gerando um protesto diplomático. O presidente havia sido descrito pelos guardas como "um elemento negro, alto, e usando um cavanhaque, em atitude suspeita e com fisionomia assustada".

Porém, a discriminação no Brasil é sistematicamente negada. Assim, a patroa que quer impedir que empregadas usem o elevador social o faz "não por preconceito", mas porque as empregadas ainda não têm educação suficiente. Da mesma forma, o secretário estadual de Segurança Pública, comentando sobre o incidente em São Paulo, afirma que os membros da comitiva do presidente do Suriname não foram abordados por serem negros e sim "por estarem ostensivamente armados".

Um sistema baseado em valores autoritários, que nega as discriminações que sistematicamente ocorrem, dificulta também que se faça valer leis que garantam os direitos das pessoas. Por exemplo, a nova Constituição fala de novos direitos para as empregadas, mas, dado o contexto das relações entre empregadas e patroas no Brasil, "na prática muitas continuarão fora das leis trabalhistas", como afirma a presidente do Sindicato das Empregadas Domésticas de Minas Gerais, em reportagem de Veja (março, 88). É preciso, portanto, ir além da esfera legal e combater a discriminação em suas manifestações sutis e disfarçadas na vida do dia-a-dia.

Sandra Aparício é psicóloga, com doutorado pela Universidade da Califórnia.



Fonte: Biblioteca Nacional

⁶ Legenda: Manchete do Caderno B, Jornal do Brasil, 04 de dezembro de 1988.

As matérias publicadas nesse caderno versam sobre a instalação de elevadores em condomínios nobres do Rio de Janeiro e a segregação dos chamados elevadores de serviço, aos quais empregadas domésticas (na sua maioria negras) e demais funcionários teriam acesso. Dentre os textos, um dos que mais chamam atenção intitula-se *O Apartheid Vertical* estabelecendo relações entre o fato histórico e a verticalização dos elevadores, mas também uma relação verticalizada entre moradores e funcionários, brancos e negros, perpassando pelos conceitos de superioridade e inferioridade tão legitimados nesses contextos sociais.

Outro detalhe que demonstra um cenário marcado por uma falsa democracia racial pode ser encontrado no seguinte trecho da matéria: “o elevador de serviço é a senzala móvel do Brasil deste final de século XX”. A legenda da foto abaixo também elucida as relações hierárquicas carregadas de preconceito.

Figura 3 - Foto publicada no Jornal do Brasil, Caderno B⁷



Fonte: Biblioteca Nacional

⁷ **Legenda:** Uma portaria típica: seu direito começa quando o meu tapete acaba.

Na imagem podemos ver de maneira explícita a segregação entre dois elevadores: o “social” e de “serviço”. No último, uma mulher negra aguarda o “seu” elevador enquanto um outro está disponível, mas não pode ser usado devido às normas do condomínios cariocas na época. Nesta imagem temos a evidência de um racismo velado, trazendo marcas de um processo naturalizado embasado pelo mito da democracia racial.

Fica evidente que os estudos de Florestan Fernandes e as premissas elencadas por Gilberto Freyre carregam em seu bojo posições antagônicas e que nos colocam diante de uma análise dos contextos sociais, além dos discursos de uma sociedade democraticamente racial. Ademais, os estudos de Fernandes em diálogo com as imagens e excertos jornalísticos anteriormente apresentados ressaltam que o “mito da democracia racial surgiu como um legado da escravidão, um falseamento da realidade, que implicou o desenraizamento dessa população, que carregaria consigo pesadas marcas históricas” (SCHWARCZ, 2013, p. 20).

No que tange à leitura das imagens apresentadas acima, trazemos ainda as contribuições de Schwarcz (2015) para este trabalho. No seu livro “As barbas do imperador: D. Pedro, um monarca dos trópicos”, a autora faz uma análise criteriosa de imagens e as relaciona com os diversos períodos históricos, visando contextualizá-los. Portanto, quando realizamos uma breve análise das imagens publicadas no Jornal do Brasil, retomamos esse movimento metodológico da pesquisadora apresentado pela seguinte reflexão:

[...] penso que é chegada a boa hora de “lermos imagens” em sentido paralelo ao que destrinchamos um documento amarrotado, um texto clássico, um documento cartorial, uma notícia de jornal [...] além de vasculhar usos de imagens não como ilustrações, mas como documentos que, assim como os demais, constroem modelos e concepções. Não como reflexo, mas como produção de representações, costumes, percepções, e não como imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam (SCHWARCZ, 2014, p. 391).

Ainda nesta perspectiva, Schwarcz (2015) reforça a ideia da relação entre texto e imagem perpassando por questões éticas, das relações de poder e do conhecimento, corroborando a pesquisa de Mitchell (2009), segundo a qual deve-se fornecer uma teoria à imagem, uma vez que ela se comporta como uma instância privilegiada de formação de representações, entendendo-se representação como processo e relação, além de um sistema de transferência de valores e intercâmbios, cultura política, realidades pragmáticas e imaginários utópicos (MITCHELL, 2009).

São essas relações que buscamos evidenciar, por meio da breve análise das imagens, aqui expostas e referenciadas. Ressaltamos, porém, que, de acordo com Schwarcz,

Há qualquer coisa de previsível, mas também de misterioso no ato de analisar imagens. Por um lado, tudo parece fácil, já que não há quem não possa ‘ver’ e assim admirar uma obra de arte. Mas da mesma maneira como se deixam compreender de imediato, essas mesmas obras carregam lá seus segredos, genealogias e historicidades que pedem calma e cuidado: mais do que apenas ‘olhar’, quem sabe seja bom começar a ‘ler’ imagens. (SCHWARCZ, 20014, p. 423).

As imagens até aqui apresentadas nos revelam processos históricos ainda presentes no nosso cotidiano; são imagens repletas de camadas: sociais, histórias, políticas e que sinalizam a necessidade de ações de combate ao racismo cada vez mais presentes e sólidas no cenário brasileiro. Fazer a leitura dessas imagens nos (re)posiciona diante de práticas racistas e cristalizadas nas diversas esferas sociais, projetando-nos para um trabalho árduo de descolonização.

Neste sentido, a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015) reforça as marcas histórias e os desafios impostos diante desse processo de descolonização. Segundo a autora,

Passo importante, nesse sentido, é deixar de admitir que a história do Brasil continue sendo escrita no singular, ou a partir unicamente de uma visão eurocêntrica. As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas, europeias. E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais. (SILVA, 2015, p. 170).

Por fim, evidencia-se que as questões raciais são diversas e carregam vestígios de colonização, os quais nos colocam diante de um cenário que, por séculos, legitima e naturaliza o racismo, insistindo em neutralizar os processos históricos que revelam práticas racistas que, desde séculos passados, ocupam o imaginário brasileiro perdurando ainda em pleno século XXI. Tais marcas podem ser vistas nas diversas esferas sociais, sobretudo no contexto escolar, tópico que trataremos a seguir, no sentido de estabelecer relações com as práticas educativas e o racismo no discurso escolar.

1.4 O racismo e o contexto escolar: um cenário de desafios e possibilidades

As narrativas e discussões elencadas até aqui sinalizaram que o debate sobre o racismo nos diversos contextos sociais nos coloca diante de um cenário marcado por fatos históricos

que, por vezes, legitimou as práticas racistas e a herança colonizadora que ainda se faz presente no cotidiano. Nesse sentido, estabeleceremos um diálogo com as relações em que o racismo se configura e se legitima no contexto escolar por meio de práticas enraizadas e naturalizadas nos espaços escolares.

Silva (2015) já sinaliza que, ao pensarmos nos espaços escolares e nas ações de combate ao racismo,

Há, pois, que se construir linguagem de combate a preconceitos contra os afrodescendentes e contra todos os que são agredidos, prejudicados por discriminações. Há que se elaborar e avaliar procedimentos e materiais de ensino que valorizem as diferenças presentes nas comunidades escolares, entre elas, sem as minimizar outras, as étnico-raciais. Há que fazer, das escolas, lugares de fortalecimento de identidades étnico-raciais, o que exige busca de novas pedagogias. (SILVA, 2015, p. 174).

Nesta busca de novas pedagogias, Silva também aponta algumas ações que precisam ser potencializadas nos contextos educacionais e o papel que deve ser assumido pelos docentes nestes espaços:

Valorizar e criar condições para que estudantes negras e negros fortaleçam sua negritude e os demais reconheçam e respeitem as contribuições, para a nação brasileira, dos africanos e seus descendentes, sem deixar de valorizar, é claro, as dos povos indígenas, assim como dos europeus, dos asiáticos e seus descendentes, é tarefa central da ação de docentes em todos os níveis de ensino, nos diferentes componentes e matérias curriculares. Trata-se de complexa tarefa que incide, obviamente, na identidade profissional dos docentes. (SILVA, 2015, p. 175).

Ao longo dos anos, a escola tem sido um espaço marcado por diversas transformações e que, nesse sentido, tentam estabelecer diálogos com as mudanças presentes na sociedade. Diante desse pressuposto, é preciso considerar que, ao mesmo tempo em que as mudanças sociais acontecem, os sujeitos que nela atuam deparam-se com desafios cada vez mais latentes quanto à função social da escola.

Portanto, é possível elencar que a escola tem, dentre tantas outras, a função de socializar os conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando que os sujeitos envolvidos os relacionem com o contexto social em que estão inseridos e, a partir disso, sejam capazes de fazer melhores escolhas, além de contribuir ativamente na formação de cidadãos autônomos e críticos, que saibam se posicionar diante das fragilidades e potencialidades que os cercam e, assim, tomar decisões mais assertivas.

Diante dessas premissas, Paiva (2015, p. 187) também sinaliza que “a sociedade parece trazer, a partir do silêncio e da negação, ações constantes no cotidiano escolar, que não devem passar despercebidas”. Os cenários e espaços educacionais são carregados de vivências que reforçam a negligência das temáticas raciais no contexto escolar. Ainda nesse sentido, Gomes (2005, p. 147-148) explicita em seus estudos que não podemos nos eximir do desafio de trazer à tona as discussões sobre o racismo e as práticas escolares, uma vez que

[...] o racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2005, p. 147-148).

Gomes (2005, p. 146) ainda reforça que, diante do racismo brasileiro ora velado, ora explícito nos diversos contextos e práticas sociais, também se faz necessário um olhar atento para o discurso de alguns educadores no sentido de que, segundo a pesquisadora,

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p. 146).

Gomes aponta uma realidade ainda presente no cenário educacional brasileiro, o que também está ligado aos processos formativos docentes que, ao tratarem das questões raciais, banalizam os conteúdos, diminuem e restringem os processos e marcos históricos do povo negro a simples datas comemorativas, como, por exemplo, o dia 13 de maio (“abolição”), reforçando assim o apagamento da história e cultura africana reduzindo-as a episódios superficiais e que por vezes carregam significados equivocados e que não possibilitam reflexões e construção de conhecimentos.

Os apontamentos realizados a respeito do discurso docente sobre o racismo e as práticas escolares também nos colocam diante dos estudos realizados por Munanga (2005, p. 11), uma vez que, segundo o pesquisador,

O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima. (MUNANGA, 2005, p. 11).

Munanga (2005) afirma que se faz necessária uma reflexão sobre os direitos sociais ou coletivos nos espaços escolares à luz dos desafios no combate ao racismo. Neste sentido, ressaltamos a luta do Movimento Negro, em que, para Domingues (2007), pode ser entendido como:

[..] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Partindo deste entendimento sobre o Movimento Negro, destacamos que a sua atuação também esteve presente em discussões importantes da política e esfera educacional. Gomes (2018, p. 31) afirma que desde o início do século XX, as organizações negras já reivindicavam a inclusão dos negros na escola pública como recurso argumentativo nos debates educacionais de 1940 a 1960. Ainda segundo a autora,

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e as suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha ao interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical [...]. (GOMES, 2018, p. 33).

A luta do Movimento Negro também esteve presente em diversas outras pesquisas, como, por exemplo, no trabalho de Araújo (2015), em que a autora aponta que,

Diversas ações, em nível nacional e internacional (como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, e a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas, em Durban – África do Sul, em 2001) passaram a fortalecer no seio das entidades do Movimento Negro um consenso sobre a necessidade da adoção de políticas

afirmativas como única maneira de lidar com as desigualdades raciais que se mantinham nas políticas universalistas. (ARAÚJO, 2015, p. 64).

Vimos então que, a partir dos estudos de Gomes (2018) e Araújo (2015), a atuação do Movimento Negro foi um fator importante para a discussão de políticas públicas educacionais e, portanto, para elucidar as relações entre o racismo e contexto escolar.

Veremos agora os dados estatísticos que revelam informações a respeito das questões raciais presentes na escola e as pesquisas sobre a temática. Porém, vale lembrar que, segundo Fazzi⁸ (2012), “os estudos sobre o preconceito racial entre crianças no Brasil se relacionam com a discussão da escola enquanto um mecanismo de diferenciação social e reprodutora do preconceito” e, por isso, à luz destes dados, ampliaremos nossas discussões e seus reflexos no contexto escolar.

1.5 Dados estatísticos brasileiros: o que eles nos revelam?

Ao abordarmos as questões raciais no contexto escolar brasileiro, nos colocamos diante de uma necessária análise dos dados estatísticos levantados por órgãos e instituições oficiais que mapeiam e sistematizam essas informações.

No material produzido em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), intitulado *Desigualdades Sociais por Cor ou por Raça no Brasil*, são descritos e apresentadores indicadores sociais importantes, como pode ser visto no seguinte trecho:

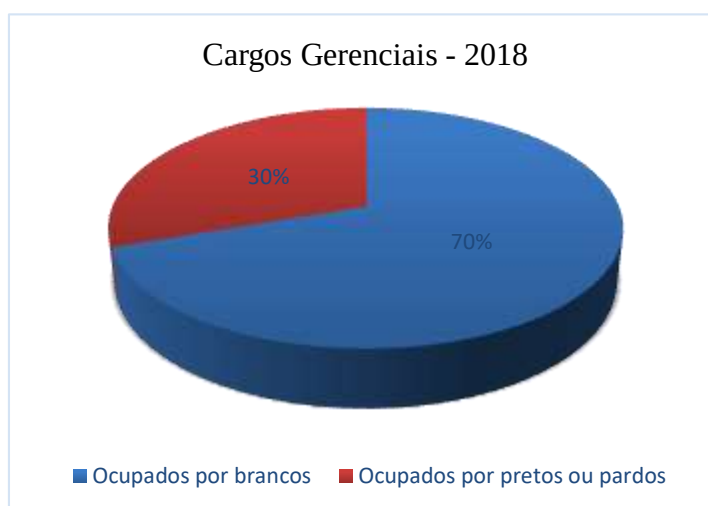
O combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do País. Como consequência, há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos (IBGE, 2018, p. 01).

Partindo dos dados apresentados pelo IBGE (2018), sistematizaremos abaixo as informações referentes a mercado de trabalho, educação e representação política. A pesquisa abarca outras informações e apontamentos, porém, aqui traremos apenas alguns para apresentar,

⁸ Rita de Cássia Fazzi no livro “O drama racial de crianças brasileiras – Socialização entre pares e preconceito” publicado pela Editora Autêntica em 2012 apresenta pesquisas realizadas em escolas públicas de Belo Horizonte acerca das questões de preconceito vividas no contexto escolar.

mesmo que inicialmente, um panorama a respeito do contexto brasileiro. Os dados apresentam uma análise pautada nas desigualdades sociais por cor ou raça, de acordo com os dados coletados pelo Instituto.

Figura 4 - Mercado de trabalho



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais

Os dados da figura 4 revelam que 68,6% dos cargos gerenciais do mercado de trabalho brasileiro são ocupados por brancos; já os pretos ou pardos ocupam apenas 29,9% dos cargos gerenciais, reforçando assim a desigualdade visível em diversas áreas. Dando continuidade, observaremos agora a representatividade negra na esfera política, analisada aqui com base nos Deputados Federais eleitos em 2018.

Figura 5 - Representação Política

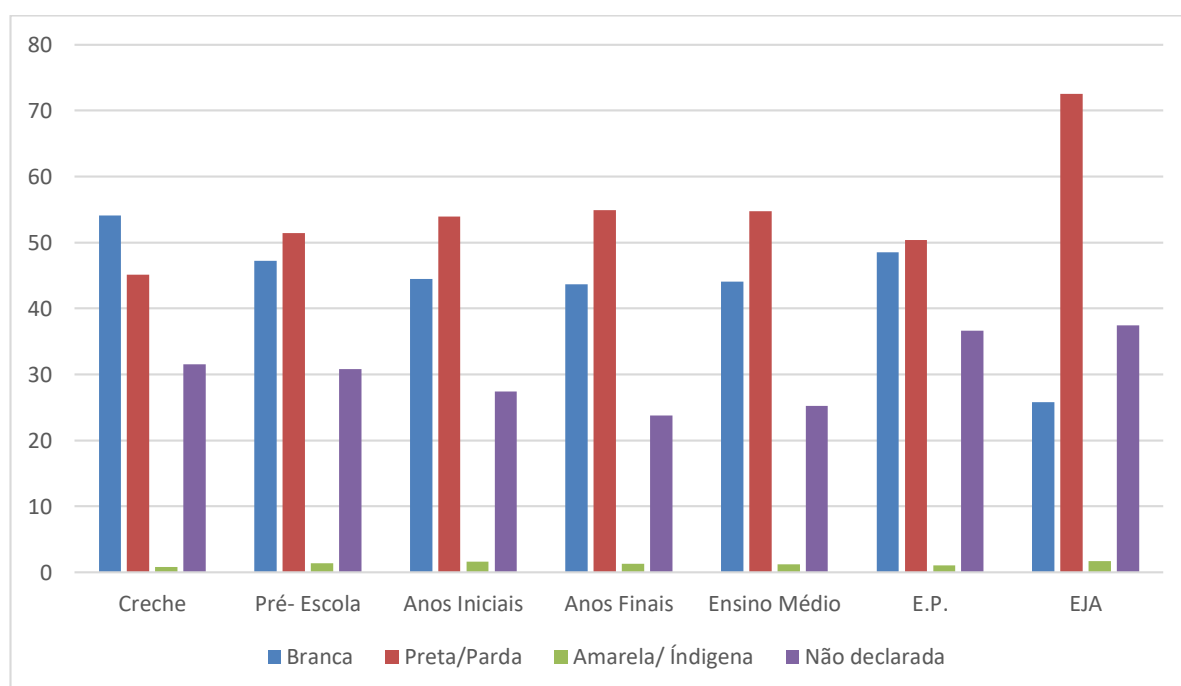


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais

Diante da figura 5, notamos que os reflexos de um contexto social que, por vezes, naturaliza as desigualdades sociais, também são facilmente visíveis no quadro político e na sua representação⁹, pois apenas 24,4% dos Deputados Federais eleitos são negros ou pardos.

Veremos agora os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas a partir do Censo da Educação Básica¹⁰ realizado no ano de 2019. No gráfico abaixo, os dados apresentados versam sobre o percentual de matrículas por cor/raça segundo as etapas de ensino no Brasil sendo: Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Ensino Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Figura 6 - Percentual de matrículas por cor/raça segundo as etapas de ensino - Brasil



Fonte: INEP (2019)

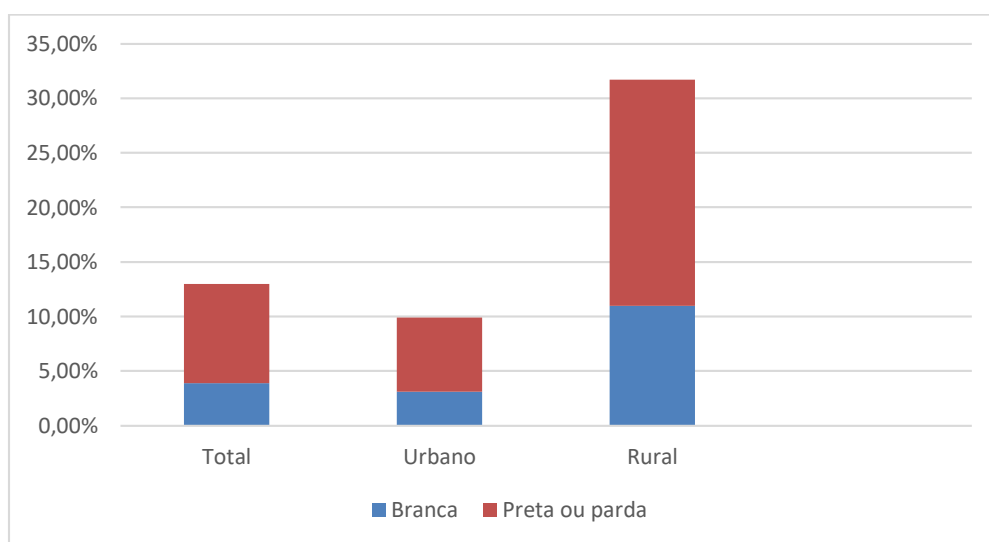
⁹ No ano de 2020, o TSE decidiu que a distribuição dos recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC) – também chamado de Fundo Eleitoral –, assim como o tempo de propaganda eleitoral na televisão e no rádio, deve ser proporcional ao total de candidatos negros que o partido apresentar para a disputa eleitoral, garantindo assim a igualdade de condições para o pleito eleitoral.

¹⁰ O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o país. A pesquisa proporciona a obtenção de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro, na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino, e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores, as turmas e as escolas. Os dados e informações apuradas pela pesquisa subsidiam a operacionalização de importantes políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal).

Com base na figura 6, podemos afirmar que, com exceção da etapa Creche, o número de matrículas de alunos negros e pardos apresenta-se em maior quantidade, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, nos debruçamos sobre outro gráfico elaborado a partir das pesquisas e dados do IBGE que revelam um contraponto desse cenário: a taxa de analfabetismo é maior entre a população preta ou parda do que entre a população branca.

Tais dados revelam que a escola que acolhe e realiza matrículas (na maioria de alunos negros) é a mesma que exclui esses alunos, gerando níveis de analfabetismo maiores que a população branca, tanto no contexto urbano quanto no rural.

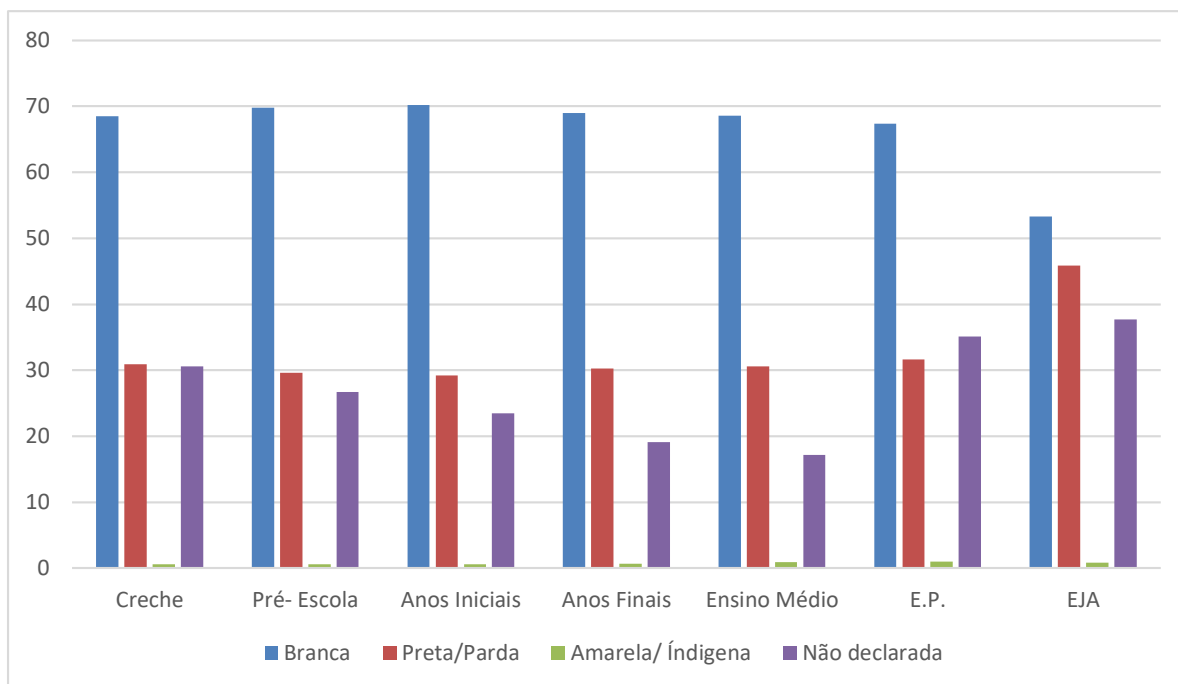
Figura 7 - Educação – taxa de analfabetismo



Fonte: IBGE (2018)

Como já vimos, a figura 7 demonstra o percentual de matrículas por cor/raça a nível nacional. Portanto, no sentido de potencializar nossas discussões, apresentaremos a seguir os dados referentes ao Censo Escolar do Estado de São Paulo devido à localização onde esta pesquisa foi realizada.

Os dados obtidos e apresentados no gráfico abaixo são referentes ao ano de 2019 e estão presentes no documento: Resumo Técnico do Estado de São Paulo Censo da Educação Básica 2019.

Figura 8 - Percentual de matrículas por cor/raça segundo as etapas de ensino – SP

Fonte: INEP (2019)

À luz dos dados da figura 8, observamos que, diferente do cenário nacional, o número de matrículas de alunos declarados brancos no Estado de São Paulo é maior em todas as etapas de ensino, o que nos coloca diante de desafios ainda mais latentes. Sendo assim, muitas discussões surgem no contexto educacional sobre práticas de combate ao racismo. Tais discussões começaram a ser ainda mais sistematizadas nas escolas a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03¹¹, da Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996¹², dentre outros marcos importantes que foram resultado de lutas do Movimento Negro durante um longo período, conforme visto anteriormente nesta pesquisa.

No livro “Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais”, Gomes nos apresenta um panorama sobre as relações entre o contexto escolar e o racismo:

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial não é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos(as) professores(as) negros(as). A implementação da Lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos

¹¹ Abordaremos mais sobre a Lei nº 10.639/03 no próximo capítulo desta pesquisa.

¹² A LDBEN nº 9.934/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Essa situação revela uma contradição. Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira? (GOMES, 2010, p. 103).

A pesquisa de Gomes (2010) revela os inúmeros desafios com os quais os professores e professoras se deparam e que, sobretudo, precisam assumir para que as questões raciais sejam realmente discutidas nas escolas e integrem de maneira permanente os planejamentos e práticas educativas.

No sentido de estabelecer um diálogo com novos olhares para os currículos das escolas brasileiras, as pesquisadoras Bernardo, Figueiredo e Maciel (2017) organizaram uma pesquisa intitulada “Racismo e educação: (des)caminhos da Lei nº 10.639/03”, a qual trouxe contribuições importantes para o contexto escolar, evidenciando algumas premissas promulgadas na legislação brasileiras, mas que estavam distantes de ações concretas e reais nas escolas. Dentre os estudos realizados, as pesquisadoras abordam as perspectivas acerca dos conteúdos da Lei nº 10.639/03, assim sendo:

No que diz respeito à implementação dessa lei, evoca-se a necessidade de promover um currículo descolonizado, isto é, menos eurocentrado e mais aberto às perspectivas africanas e afro-brasileiras. Esse processo implica a seleção de conteúdos e a adoção de perspectivas mais afinadas com a história do africano e do negro brasileiro. Essa descolonização do currículo leva em conta diferentes aspectos entre os quais o questionamento da linguagem utilizada na formulação dos conteúdos. Sabemos que a construção de um currículo diferente do hegemônico não está atrelada apenas a esses aspectos. Contudo, a revisão dessa linguagem também pode ser útil à reformulação tanto do currículo quanto da própria prática pedagógica (BERNARDO, FIGUEIREDO e MACIEL, 2017, p. 81).

Em diálogo com Gomes (2010), as pesquisadoras também sinalizam que os currículos precisam ser revisitados e que, nesse sentido, contemplem a diversidade do contexto social brasileiro e que levem em considerações diversos aspectos que, por muitas vezes, serão traduzidos em práticas escolares. O trabalho das pesquisadoras ainda contou com a investigação de escolas públicas do Estado de São Paulo pautando-se na realidade interna destes contextos em torno do enfrentamento ou não do racismo no âmbito escolar (BERNARDO, FIGUEIREDO e MACIEL, 2017).

Dentre algumas conclusões e apontamentos da pesquisa, verificou-se que

as sutilezas do racismo no ambiente escolar podem ser captadas tanto na esfera discursiva, quando os professores relatam: “aqui na minha escola não tem racismo, apenas *bullying*”, como também nos quadros estatísticos que revelam a desigualdade entre alunos brancos e negros nas escolas brasileiras (BERNARDO, FIGUEIREDO e MACIEL, 2017, p. 24).

A fim de potencializar os estudos a respeito do racismo presente no contexto escolar, olharemos para dados de pesquisas recentes sobre a temática realizadas em escolas públicas de São Paulo no ano de 2017.

1.6 O discurso escolar e o racismo: mito ou realidade?

Conforme já apontamos anteriormente, a escola é um espaço social repleto de interações. A partir disso, o contexto escolar assume um papel importante na construção de identidade e nas relações sociais, dentre as quais destaca-se a presença e as marcas do racismo estrutural que perdura há séculos nos diversos contextos sociais.

Para potencializar as discussões acerca de práticas racistas nas escolas, Bernardo, Figueiredo e Maciel (2017) realizaram uma pesquisa na rede pública de ensino do Estado de São Paulo¹³ e, a partir dos movimentos metodológicos das pesquisadoras, uma das constatações evidenciadas no trabalho se refere ao dia a dia dos espaços escolares, assim descritas:

O cotidiano das escolas investigadas é marcado pela presença constante do racismo. Ao fazer essa afirmação, estamos nos referindo a praticamente todas as situações vivenciadas pelos professores e alunos em diversos contextos: reuniões, aulas, momentos de recreação, etc. Ao analisar algumas formas de racismo, deparamo-nos com dois aspectos interligados: as chamadas brincadeiras de conteúdo racial entre os alunos e o seu enfrentamento, por parte dos professores e gestores. Nesse contexto, as nuances do racismo são perceptíveis na forma como os professores veem os alunos negros. A esses alunos são atribuídas características capazes de anular o seu pertencimento racial e negar qualquer manifestação racista. [...] Os indícios de racismo mapeados nas escolas foram, na maioria das vezes, apresentados como qualquer outro tipo de preconceito ou como elementos que fazem parte do repertório da vida dos adolescentes que não se caracterizaria como uma intenção de insultar o outro (BERNARDO, FIGUEIREDO e MACIEL, 2017, p. 27).

¹³ A pesquisa também foi realizada por um grupo de pesquisadores que formam o Núcleo Relações Raciais: memória, identidade e imaginário, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Vemos que as observações registradas na pesquisa sinalizam a naturalização das práticas raciais no contexto escolar ou, ainda, reforçam um apagamento do preconceito racial, gerando um silenciamento e até mesmo um processo de negação em torno do racismo. Outras pesquisas sobre a temática trazem relatos de crianças e suas experiências vivenciadas no contexto escolar. Um desses exemplos pode ser visto no trabalho realizado por Cavalleiro:

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de “besta”, e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra), até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: “Fedorenta”, e esta responde: “Fedorenta é você”. Catarina, então, diz: “É você, tá!”. Letícia responde: “Eu não; eu sou branca, você que é preta!”. Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouve tudo calada. Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente é penalizado. Isso transforma-se em estigma. (CAVALLEIRO, 2017, p. 53).

A pesquisadora ainda descreve:

Outro exemplo é o fato de duas meninas negras caminhando pelo parque, quando um menino esbarra em uma delas e lhe diz em tom de deboche: “Desculpa, neguinha!”. Depois parte gargalhando, junto com o amigo que também ri muito. A menina arregala os olhos, mas continua a sua caminhada, sem nada dizer (CAVALLEIRO, 2017, p. 53).

Tais práticas e registros apontados pelas pesquisadoras evidenciam de maneira explícita a existência e força do mito da democracia racial, assim como os reflexos dessa (pseudo) democracia presente no cotidiano das escolas brasileiras, demonstrando ainda práticas raciais preconceituosas. Outro exemplo pode ser visto na pesquisa de Sarzedas (2007) em que a autora descreve relatos de professores sobre o trabalho com as questões raciais na escola,

O fato de não perceber o racismo faz com que as professoras não percebam as práticas discriminatórias existentes na escola. Em uma das reuniões pedagógicas, talvez sentindo necessidade de colocar o assunto em pauta – em grande parte pela minha presença – a diretora sugere que as professoras definam de que forma iriam trabalhar com o racismo na escola. Nesse momento presencio o seguinte diálogo entre as professoras: — Não sei se é necessário trabalhar o racismo, não. Na minha aula não tem nada que eu possa fazer. Como as crianças só ficam brincando e jogando, as crianças “pretas” até se saem melhor. Porque já viu, eles (negros) são sempre melhores nos

esportes. Tem o Pelé, o Ronaldinho Gaúcho. Aí quem sai em desvantagem são os branquinhos, que têm menos força física. Lá na minha aula não tem discriminação não. (Ana Luísa) — Eu também acho. Na minha sala não tem preconceito não. Todas as crianças se dão bem. Aqui no bairro está cheio de “preto”, eles já estão acostumados e não discriminam não. Até a gente se acostumou. (Maria) — A gente pode aproveitar as comemorações, usar o folclore, o Zumbi. Assim acho que eles teriam uma boa imagem da África e dos negros. (Rebeca) — É acho que isso está bom. (Maria) — Eu concordo. (Ana Luísa e Maria) (SARZEDAS, 2007, p. 104-105).

Vemos neste trecho a realidade ainda presente nos contextos escolares que banalizam o racismo e suas práticas e que corroboram os estudos de Cavalleiro (2005, p. 71), em que, segundo a autora, “na escola a existência de racismo é negada. Não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros, não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar” – ideias e premissas com as quais concordamos e que observaremos no campo da literatura infantil de que trataremos no capítulo 02 desta pesquisa.

Esses e tantos outros relatos também dialogam com a pesquisa realizada por Villela e Costa (2013, p. 7019), a qual constatou que nas ações discriminatórias no ambiente escolar os alunos “consideram que a maioria das discriminações vem em forma de ‘brincadeira’¹⁴, ou seja, pode ter grande carga de maldade, mas vem lacrada por um envoltório de algo mais ‘leve’, mais aceitável, e não algo ‘pesado’ como um xingamento preconceituoso”. Essa visão, além de estar presente na perspectiva do aluno, também perpassa a ação docente enraizada por séculos. Corroborando essas ideias, Bento (2002) nos coloca diante de uma reflexão a respeito da democracia racial brasileira:

[...] é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades sociais no Brasil. Eles (os brancos) reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. (BENTO, 2002, p. 26).

¹⁴ Sobre a pesquisa realizada por Villela e Costa (2013), podemos agregar à discussão o conceito de racismo cordial, em que, nesta abordagem, as práticas racistas são vistas como passionais, provocando um silenciamento que, por vezes, se naturaliza. Aqui nesta pesquisa não ampliaremos a discussão sobre o racismo cordial; no entanto, registramos os trabalhos realizados por TURRA, C. & VENTURI, G. (1995) na obra *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. In: LIMA, Marcus Eugênio & VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de Psicologia (pp. 40 - 411), 2004.

Diante desses apontamentos, colocamo-nos diante de um outro viés presente na esfera educacional: a formação de professores. Pautada em currículos e propostas eurocêntricas, a abordagem das temáticas raciais que problematizam no cotidiano escolar discussões potentes na desmitificação de uma democracia racial ainda é extremamente invisibilizada. Sendo assim, partimos da concepção de que as práticas educativas estão voltadas a uma cultura dominante. Oliveira e Costa (2013) ressaltam os vestígios de uma formação eurocêntrica:

Desde pequenos aprendemos algumas coisas, tais como: “o negro foi escravo”, “na África só tem pobreza e miséria”, “a princesa Isabel libertou os escravos”, “dia 13 de maio é dia dos escravos”, e por aí vai... Quando crescemos com estas ideias, muito delas aprendidas na escola, reforçamos mais ainda o preconceito através de outros termos e frases: “moça escurinha”, mas educada”, “moço pretinho, mas nem parece”, “preta feia”, “preta horrorosa”, “fome negra”, “lista negra”, “moreninho, mas honesto”, “preto de alma branca”, “só podia ser preto”, “samba de crioulo doido”, “ovelha negra da família”, “olha o beijo do negão”, “nariz de crioulo”, “cabelo ruim” e muito mais... (OLIVEIRA e COSTA, 2013, p. 269).

Os termos acima elencados dialogam, por vezes, com o cotidiano escolar desde muito cedo, nos discursos, nas práticas, na escolha dos brinquedos infantis, nas relações sociais vividas na escola, no processo de aceitação e/ou rejeição entre crianças e adultos partindo da cor da pele, dentre tantas outras situações que mascaram e velam o racismo no espaço escolar.

Portanto, pensar em propostas de uma educação que combata o racismo é refletir em políticas públicas potentes, assim como na necessidade de uma formação de professores voltada às questões raciais. Sabe-se que:

Para um professor não é fácil administrar essas delicadas faces da identidade e da diversidade. Ao longo de muitos anos estamos sendo formados nos marcos das desigualdades, dentro de uma ideologia que reforça a hierarquização das relações e das oportunidades. Não é por menos que uma criança reclama que “eu não sou chamada para brincadeira de menina bonita”. Assim, a não construção de um repertório nos marcos da diversidade nos impede de tocar nas feridas das falas e das brincadeiras preconceituosas de nossos alunos e de valorizar as diferentes contribuições de povos de diferentes origens (OLIVEIRA e LINS, 2012, p. 348-349).

Partindo desses desafios no campo da docência, é preciso também destacar as marcas históricas em que as questões raciais eram abordadas na produção infantil, tanto simbólica quanto real, e que, conseqüentemente, refletiram e continuam refletindo na rotina das escolas. Essas produções eram encontradas com facilidade em propagandas publicitárias (nacionais e internacionais), nos brinquedos – como, por exemplo, as bonecas exclusivamente loiras –,

dentre tantos outros meios que contrastavam com a democracia racial tão sacralizada desde então.

No início do século passado, era comum encontrar campanhas que traziam uma abordagem racista e que, em alguns casos, eram protagonizadas por crianças, como pode ser visto na figura 9:

Figura 9 - Campanha publicitária – Sabão Fairy, 1900



Fonte: Geledes (2013)

A imagem apresenta uma criança branca com um sabão na mão perguntando à criança negra: “Por que sua mãe não lava você com sabão *Fairy*?” (tradução nossa). Muito mais do que a imagem pode dizer por si só, fica evidente, nesta campanha, o apelo à higienização, à cultura hegemônica e ao branqueamento, tão disseminados nos diversos contextos sociais. Além disso, a presença de crianças no contexto da campanha mascara a realidade cruel e racista, herança de uma cultura eurocêntrica e escravocrata. Ademais, vale ainda ressaltar que a campanha carrega marcas da política do branqueamento que, no Brasil, também despontava, conforme nos aponta Benedicto:

Com o término da escravidão no Brasil, e o advento da República, o projeto de nação delineado e executado pelas elites nacionais, tinha no branqueamento do povo seu ponto central. Convencidas da ideia de inferioridade dos africanos e indígenas as elites políticas e intelectuais do país, se perguntavam como resolver o problema negro, a saber, como construir uma nação civilizada – leia-se branca e ocidental – em um país de maioria negra? (BENEDICTO, 2016, p. 88)

Já no contexto brasileiro, encontramos exemplos publicitários similares ao apresentado anteriormente:

Figura 10 - Campanha Publicitária – Krespinha



Fonte: Propagandas Históricas (2013)

Como visto, a propaganda divulgada em 1952 trazia uma garotinha negra com os cabelos crespos presos com fitas anunciando: “No Rio, todos me conhecem. Sou Krespinha – a melhor esponja para a limpeza da cozinha. As paulistas também vão me querer bem”. A campanha, que circulava nos meios impressos, endossava o discurso racista, presente na sociedade, que se materializa nesse tipo de produção. Assim como na imagem anterior, aqui também é utilizada a figura de uma personagem infantil abordando uma temática tão recorrente no discurso escolar e nas crianças negras: o cabelo crespo.

Todas essas abordagens apresentadas, por mais que pareçam estar distantes do contexto social atual, ainda estão presentes no cotidiano, como é possível ver em uma matéria publicada no site BBC News Brasil, no dia 18 de junho de 2020, com a seguinte manchete: “Bombril retira ‘krespinha’ do mercado: acusações de racismo fazem marcas reverem produtos”. Em pleno século XXI, uma empresa resolve relançar o produto “Krespinha” em seu catálogo de vendas e, a partir de articulações do Movimento Negro e de outros grupos sociais, resolveu retirar o produto do catálogo.

Figura 11 - Produto Krespinha



Fonte: BBC News Brasil (2020)

Ainda no contexto brasileiro, podemos ver o quanto as questões raciais são tratadas com banalidade e de maneira naturalizada nas mais diversas esferas, inclusive nas campanhas políticas. Um exemplo recente desta banalização pode ser visto na Campanha Pátria Amada Brasil do atual Governo Federal, conforme a figura a seguir.

Figura 12 - Campanha Pátria Amada Brasil – Pró-Brasil



Fonte: Reprodução/Diário do Centro do Mundo (2020)

Na figura 12, notamos de maneira explícita que as políticas públicas que reconhecem e valorizam a diversidade da população brasileira ainda são um grande desafio. Observamos na imagem que todas as crianças são brancas e que, desse modo, revelam o racismo brutal que domina os espaços sociais de decisão e que marginalizam a população negra, dentre outras. São evidências e sinais de um viés político racista e que se perpetua em cartazes e campanhas como esta aqui apresentada e que assim reforçam ainda mais a necessidade de ações afirmativas no combate ao racismo enraizado por séculos. São exemplos como este, dentre tantos outros, que dialogam muito com os estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018), em que a autora afirma que

Episódios de desrespeito, até mesmo de violência, agressões, em diferentes sociedades, se repetem cotidianamente, mundo a fora, tomando um caráter de “normalidade”. Engajamento político é confundido com intolerância, direitos são interpretados como vantagens, pertencimento étnico-racial como superioridade ou desprestígio, bens públicos são geridos como se fossem privados. Em nome de direitos humanos, com diferentes objetivos [...] (SILVA, 2018, p. 138).

Portanto, dentre as discussões apresentadas, podemos afirmar que refletir sobre o racismo no contexto escolar nos projeta para muitos desafios, sendo um deles o de nos apropriarmos de que o mito da democracia racial fomenta outros mitos paralelos: “enfeitam”

uma realidade racista extremamente contemporânea, além de velar situações enfrentadas cotidianamente nos espaços escolares, nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Portanto, uma das formas de criarmos relações e propostas cada vez mais afirmativas no combate ao racismo encontra-se na escola, por meio de práticas plurais que respeitem a cultura negra, que promovam ações educativas afirmativas, assim como Munanga afirma:

[...] cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Diante do contexto escolar brasileiro e do espaço que as escolas públicas ocupam diante de um cenário marcado pelo racismo nas suas diversas linguagens e que, na maioria das vezes, configura-se como uma realidade velada e silenciada, Gomes (2018, p. 134) ressalta o papel dos espaços escolares no sentido de que,

No Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e entendida como parte do processo de emancipação pessoal. No entanto, essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada por regras, normais e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento dos corpos. Com esse histórico, a escola pública, mesmo sendo um direito social, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista. Corpos diferentes, porém discriminados por causa da diferença. Corpos sábios, mas que tem o seu saber desprezado. (GOMES, 2018, p. 134).

Sendo assim, as possibilidades e desafios com os quais os professores se deparam são inúmeros. Nas escolas públicas brasileiras, o trabalho com as questões raciais ainda precisa ser potencializado. As pesquisas aqui apresentadas mostram que, mesmo após tantas ações e até mesmo legislações, a naturalização do racismo e de suas práticas ainda é uma realidade presente no contexto escolar. Porém, apesar de tantas negligências, políticas públicas educacionais voltadas ao combate ao racismo despontaram no Brasil em 2003. As ações trazidas por tais políticas implicaram no início de um processo de formação de professores, publicação de

materiais e diretrizes educacionais, incentivo e ampliação de recursos para as ações afirmativas e também a produção de materiais voltados à literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, já que, ao falarmos do espaço da escola, reforçamos os estudos de Gomes (2003) pois,

[...] 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 negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171-172).

Portanto, para ampliar nossas discussões sobre as relações entre o racismo e o contexto escolar, no próximo capítulo, abordaremos as relações entre a literatura infantil e o protagonismo negro nas narrativas, no sentido de analisar a potencialidade das discussões raciais nos diversos contextos, sobretudo no escolar, e, assim, notarmos que as relações sobre o mito da democracia racial apresentadas até então estão cristalizadas e refletidas nas mais diversas linguagens e práticas, inclusive a literária.

2 A LITERATURA INFANTIL E O PROTAGONISMO NEGRO NAS NARRATIVAS

A literatura infantil, nas últimas décadas, tem sido tema centralizador de muitas pesquisas e transformações no cenário acadêmico e editorial, passando de um caráter moralista, instrumental e de cunho meramente didático, para um meio possível de potencializar visões de mundo e refletir características do universo estético e simbólico infantil.

A partir da década de 1970, a literatura infantil configurou-se como um período marcado por grandes avanços (CADERMATORI, 2006; SANDRONI, 1985) em que, além do aumento dos programas de incentivo à leitura, o mercado editorial ampliou suas publicações e a literatura nacional ganhou força com a promulgação da Lei nº 5.692/71¹⁵, em diálogo com a produção em larga escala de obras infantis, favorecendo um cenário caracterizado pelo capitalismo recém-inaugurado no país.

Portanto, à luz dessas premissas históricas que versam sobre a literatura infantil, é preciso destacar a especificidade do texto literário para a infância: a criança. Sendo assim, nos deparamos com diversos desafios e peculiaridades a respeito dessa temática, pois a formação literária perpassa por processos que, por vezes, são legitimados nos espaços escolares. Nesse sentido, Lajolo nos convida a pensar nas relações entre a literatura para a infância e as práticas escolares, fazendo-se necessário

[...] compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (LAJOLO, 1994, p. 33).

Com base no trecho acima, observa-se que pensar na literatura infantil é refletir sobre sua função não apenas no âmbito educacional, mas sim na perspectiva histórica e político-pedagógica em que as narrativas são produzidas e publicadas. Além disso, é pensar no lugar que a literatura ocupa nos espaços escolares e nas práticas cotidianas no sentido em que, segundo Umberto Eco (2003, p. 12), “as obras literárias [...] propõem um discurso com muitos

¹⁵ Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei nº 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil na época, passando a ter como principal objetivo a profissionalização.

planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem e da vida” e, ainda mais: são capazes de criar identidade e comunidade.

Durante este capítulo, abordaremos os diálogos entre a literatura infantil e as relações étnico-raciais e, neste sentido, a pesquisadora Eliane Debus (2012) nos afirma que ao pensar na potência deste diálogo é preciso ressaltar que

O reconhecimento da Literatura Infantil e sua interface com a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Infantil têm importância inquestionável para a formação humana das crianças. Nesta perspectiva, a linguagem literária e sua capacidade humanizadora pode contribuir para a vivência, mesmo que ficcionada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, aos seus descendentes. Numa sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para esquecermos o que somos. (DEBUS, 2012, p.14).

Nesse cenário, emerge a necessidade de ambientes escolares e profissionais da educação que, pautados na perspectiva da literatura enquanto criação de identidade e comunidade, possibilitem espaços e tempos em que as narrativas infantis estejam presentes no cotidiano e assumam o seu caráter emancipatório, ressaltando ainda o papel por meio do qual a literatura pode problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância, tanto no espaço escolar quanto em outros espaços socioeducativos (DEBUS, 2017). Ainda segundo a autora, o trabalho voltado às questões raciais nos espaços escolares deve considerar que

As crianças precisam conhecer o mundo que as cerca, dar sentido e significado aos elementos e aspectos presentes no seu dia a dia. Podem ter acesso a esses conhecimentos mediante a leitura literária, encontrando, nas narrativas, elementos como a ludicidade e a fantasia, importantes para a formação leitora e a construção de um repertório abrangente e diverso, que englobe as diferenças culturais, sociais, étnicas, presentes nas sociedades. Para tanto, é indispensável o entendimento de que a identificação da leitura literária, como produtora de identidade e inclusão social, pode promover o conhecimento sobre a pluralidade cultural da sociedade brasileira. (DEBUS, 2012, p. 95-96).

Para isso, nos últimos vinte anos, visando a ampliar as propostas de trabalho com a formação literária de alunos e professores, algumas políticas públicas de incentivo à leitura começaram a ganhar espaço nas escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, o PNBE, do qual trataremos a seguir, descrevendo-se seus pressupostos, objetivos e encaminhamentos, bem como os dados que o compõem. Ainda neste capítulo, nos debruçaremos sobre as narrativas

que trazem o protagonismo negro no sentido de potencializar no contexto escolar práticas e ações afirmativas no combate ao racismo.

2.1 As políticas públicas de incentivo à leitura: do Programa Nacional Biblioteca da Escola ao Programa Nacional do Livro Didático e Literário

Criado em 1997, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e contando com o trabalho de parceria da Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), trazia como um dos seus maiores objetivos a formação literária de alunos e professores, potencializando nas escolas públicas brasileiras de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, e, a partir do ano 2008, nas escolas de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, a seleção, a distribuição e o acesso de obras literárias.

O Programa, no seu início, pautava-se nas seguintes resoluções, de acordo com a Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997:

Art. 1º - Instituir o Programa Nacional Biblioteca da Escola, com as seguintes características básicas:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (BRASIL, 1997, p. 8519).

No documento, é possível verificar que as obras seriam categorizadas de acordo com temáticas voltadas à formação histórico-cultural do Brasil, tendo como objetivo incentivar o hábito de leitura. Sendo assim, apesar dos objetivos iniciais dialogarem com os pressupostos de uma política voltada à formação de leitores, é possível verificar com clareza alguns pontos importantes capazes de revelar as concepções do perfil leitor a ser formado, como, por exemplo, os critérios de seleção das obras, sua qualidade literária, a variedade dos gêneros literários, etc. Em 2010, após 13 anos do início do PNBE, o Decreto nº 7.084/2010 apresenta os objetivos e as diretrizes dos programas de materiais didáticos executados pelo MEC, no qual o PNBE está integrado, trazendo nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º. São objetivos dos programas de material didático:

- I – melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III – democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V – apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Art. 3º. São diretrizes dos programas de material didático:

- I – respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III – respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- IV – respeito à liberdade e o apreço à tolerância;
- V – garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (BRASIL, 2010, p. 1-2).

Com base no trecho do documento, verifica-se que o Programa, ao longo dos anos, foi ganhando uma ampliação significativa, principalmente no que diz respeito à democratização do acesso às fontes de informação e cultura e, sobretudo, nos processos de escolha das obras literárias, respeitando as especificidades dos diversos contextos educacionais brasileiros.

Contudo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola teve sua última distribuição entre os anos de 2014 e 2015. A partir de então, o Programa foi extinto, sem previsões de continuidade. Diante desse cenário, em meados de 2017, foi expedido o Decreto nº 9.099, de 18 de julho, unificando as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A proposta assumiu uma nova nomenclatura (PNLD Literário) e passou a incluir outros materiais de apoio à prática educativa, além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2017).

Em 2018, foi lançado um Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário 2018 – Edital 02/2018) a partir do Decreto que unificou os Programas, além de estar em consonância com a Base Nacional Curricular Comum¹⁶. Nesse novo formato, pode-se destacar alguns objetivos, dentre eles:

- 2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento foi homologado em 2017.

2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC (BRASIL, 2018, p. 2).

Portanto, nessa edição do Programa, nota-se que a proposta ainda era potencializar os acervos literários das escolas públicas alinhados às políticas e documentos educacionais vigentes, porém, outras alterações foram apresentadas no Edital, podendo promover questionamentos sobre a formação do leitor sem fazer uso meramente didático das obras selecionadas, uma vez que o PNLD era um programa estritamente voltado aos livros didáticos e não literários. O edital trouxe na sua integralidade as categorias em que as obras literárias poderiam ser inscritas, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 - Categorias das obras literárias – PNLD 2018

Categoria	Faixa Etária
Categoria 1 (Creche I)	Obras literárias voltadas para as crianças de 0 a 1 ano e seis meses;
Categoria 2 (Creche II)	Obras literárias voltadas para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;
Categoria 3 (Pré-escola)	Obras literárias voltadas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
Categoria 4	Obras literárias voltadas para os estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental;
Categoria 5	Obras literárias voltadas para os estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental;
Categoria 6	Obras literárias voltadas para os estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Fonte: FNDE (2018)

As categorias acima demonstram que as obras literárias inscritas no Edital deveriam atender às peculiaridades de cada etapa da Educação Básica, respeitando as especificidades de cada faixa etária: da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em complemento às categorias, o documento ainda elencava as seguintes sugestões de temáticas nos livros:

Quadro 2 - Temas sugeridos nas obras literárias do PNLD 2018

Categoria	Temas
Categoria 1 (Creche I)	a) Descoberta de si; b) A casa e a família; c) O mundo natural e social; d) Outros temas.

Categoria	Temas
Categoria 2 (Creche II)	a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas.
Categoria 3 (Pré-escola)	a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas.
Categoria 4	a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e Aventura; e) Outros Temas.
Categoria 5	a) Autoconhecimento, sentimentos e emoções; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Encontros com a diferença; e) Diversão e aventura; f) Outros temas.
Categoria 6	a) Projetos de vida; b) Inquietações das Juventudes; c) O jovem no mundo do trabalho; d) A vulnerabilidade dos jovens; e) Cultura digital no cotidiano do jovem; f) Bullying e respeito à diferença; g) Protagonismo juvenil; h) Cidadania; i) Diálogos com a sociologia e a antropologia; j) Ficção, mistério e fantasia; k) Outros temas.

Fonte: FNDE (2018)

Os temas elencados acima nortearam o processo de inscrição das obras literárias para o atual Programa. Percebe-se que há uma “progressão temática” nas categorias de acordo com as características específicas da faixa etária. Entretanto, no decorrer dessa pesquisa, pretende-se analisar os temas descritos nas Categorias 4 e 5 (1º a 5º anos do Ensino Fundamental), com foco no protagonismo negro das obras selecionadas, com vistas a estabelecer relações com os critérios de escolha que respeitem e legitimem os pressupostos da diversidade cultural descritos nos editais anteriores do PNBE e, mais recentemente, no PNLD Literário.

Além disso, vale a pena ressaltar que as políticas públicas educacionais, sejam de incentivo à leitura ou outras instâncias, carregam marcas de uma cultura neoliberalista, conforme afirma Knebel:

Nosso sistema educacional é moldado segundo interesses econômicos, sociais e ideológicos de países dominantes. As propostas neoliberais com relação à educação seguem a lógica de mercado, restringindo à ação do estado a garantia da educação básica e deixando os outros níveis sujeitos às leis de oferta e procura, como é o caso da educação infantil, a qual o município deve assumir. (KNEBEL, 2018, p. 253).

Portanto, os critérios elencados nas políticas públicas de incentivo à leitura e formação de leitores, assim como os programas educacionais descritos a seguir, apontam indícios dessa discussão neoliberal e da educação pautadas em um viés capitalista e, por vezes, eurocêntrico. Araújo (2010) já nos aponta que, ao falarmos sobre o eurocentrismo nas narrativas infantis, é necessário considerarmos que “a desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas, aliada à estereotipia e às explícitas manifestações racistas, fizeram da literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil” (p. 67). A seguir, ampliaremos a discussão sobre os programas de incentivo à leitura por meio da análise do último edital do PNLD Literário no ano de 2018 e a presença do protagonismo negro nos títulos selecionados.

2.2 O protagonismo negro nas obras selecionadas para o PNBE, o PNLD Literário e os impactos da Lei nº 10.639/03

Como visto anteriormente, os programas de políticas públicas de incentivo à leitura e formação de leitores passaram por diversas transformações: do início marcado por obras que abarcavam questões voltadas à formação do país, em seus diversos aspectos, até mais recentemente à unificação de livros didáticos e literários. Apesar das nuances apresentadas nas edições do Programa e em seus editais, acredita-se que ele possibilitou que obras literárias de qualidade¹⁷ chegassem aos acervos das escolas públicas brasileiras e fomentassem, nas práticas e ambientes escolares, propostas voltadas à formação literária, tanto dos alunos quanto dos profissionais da educação.

¹⁷ O termo “obras de qualidade” apresentadas neste trabalho se relacionam com os critérios de escolha estabelecidos e previstos nos Editais do PNLD Literário citado nesta pesquisa, tais como: Qualidade do texto verbal e do texto visual; Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; Projeto gráfico-editorial e Qualidade do material de apoio

Nesse sentido, o cenário educacional brasileiro, a partir de 2003, passou por inúmeras transformações e avanços no que diz respeito às pautas educacionais. A partir de então, diversas políticas públicas voltadas à educação marcaram um novo período para as escolas brasileiras, dentre elas, a Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

A promulgação da Lei nº 10.639/03 é um marco histórico e social que possibilitou avanços significativos no processo de (re)construção e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira nos diversos contextos, sobretudo os escolares. Diante desse cenário, a escola assume um papel fundamental no sentido de potencializar ações positivas e práticas pedagógicas planejadas e pautadas no processo de construção histórico-cultural (GOMES, 2002).

Para elucidar e potencializar as práticas educativas que, a partir de então, deveriam estar inseridas nas rotinas das escolas e em outras esferas, o Ministério da Educação lançou, em 2004, um documento importante com o objetivo de transpor as premissas teóricas promulgadas na Lei nº 10.639/03 em práticas afirmativas de combate ao preconceito e ao racismo nos espaços escolares: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dentre tantos princípios e pontos norteadores, as Diretrizes destacam que,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Assim sendo, com relação ao processo de (re)significação das práticas escolares voltadas às relações étnico-raciais, o documento traz em seu bojo diversas ações afirmativas no combate ao preconceito e ao racismo capazes de potencializar e (re)construir práticas pedagógicas que evidenciem a pluralidade cultural e combatam o racismo presente no cotidiano das escolas e nas relações estabelecidas nesses contextos,

[...] rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo

de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro (MUNANGA, 2005, p. 10).

Para além do rompimento de uma visão estereotipada de práticas escolares que, por vezes, negligenciaram a temática africana e afro-brasileira em seus currículos, outras ações educativas são contempladas nas Diretrizes que, a partir de 2004, precisariam ser assumidas e vivenciadas no cotidiano escolar. Por se tratar de uma pesquisa com foco na literatura infantil, destacam-se a seguir algumas destas ações a respeito da produção literária e das relações étnico-raciais:

[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...] - Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

[...] Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento 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 (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 23-25, grifo nosso).

Diante das premissas e ações elencadas no documento, o mercado editorial passou por um período marcado por movimentações na publicação e em suas produções literárias. Tais mudanças refletem o viés mercadológico que, por vezes, permeia o cenário literário e que, por consequência, pode negligenciar ou estereotipar a pluralidade cultural, sobretudo no que diz respeito ao protagonismo negro nas obras infantis. Em outra perspectiva, Debus (2017, p. 37) afirma que

As exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo: desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico. (DEBUS, 2017, p. 37).

A respeito do cenário apresentado nas publicações editoriais das narrativas infantis, é possível levantar diversas pesquisas que analisam a produção literária a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03 (DEBUS, 2006) e dos documentos orientadores que chegaram aos espaços escolares e que, a princípio, deveriam estar inseridos nos currículos e, sobretudo, nas práticas docentes. Uma das pesquisas realizadas revela dados importantes a respeito dos editais do Programa Nacional da Biblioteca Escolar a partir de 2003, ano marcado pela legalidade de uma política pública voltada às temáticas africanas e afro-brasileiras nas escolas. O trabalho das pesquisadoras objetivou mapear as obras selecionadas nos editais do PNBE dos anos 2003, 2006, 2008, 2009, 2011 e 2013, realizando um levantamento de dados sobre o protagonismo negro presente nas narrativas que faziam parte dos acervos que as escolas receberiam (SEGABINAZI, SOUZA e MACEDO, 2017). Com base nessa análise, as obras selecionadas nesse recorte temporal (2003-2013) revelam os seguintes dados:

Quadro 3 - Livros selecionados para o PNBE – 2003 a 2013

Ano do Edital	Títulos selecionados para compor o acervo	Títulos que apresentam o negro como protagonista
2003	38	1
2006	225	11
2008	100	11
2009	300	20
2011	150	9
2013	60	8

Fonte: Editais do PNBE (FNDE). Elaboração própria.

A partir dos dados da tabela, nota-se que, dos mais de 870 livros selecionados para compor os acervos das bibliotecas escolares, apenas 60 traziam o negro como protagonista, o que representa uma quantidade inferior a 7% dos títulos. Dentre tais obras, vale a pena ressaltar um título que foi selecionado no edital do PNBE em 2006, cuja escolha diverge dos princípios elencados em editais do programa.

Espera-se que a diversidade cultural seja minimamente respeitada e o protagonismo negro seja representado de maneira afirmativa, possibilitando o combate ao preconceito e racismo. Porém, a história escrita por Drummond Amorim, intitulada “Xixi na Cama”, teve sua primeira publicação em 1979, pela Editora Dimensão. Selecionado para compor o acervo das

bibliotecas escolares em 2006, seu enredo marca a “saga” de um menino negro adotado por uma família branca. Os relatos presentes na narrativa não dialogam em nada com os pressupostos do programa e, sobretudo, sistematizam de maneira preconceituosa e “agressiva” o cotidiano do personagem principal apelidado de “Xixi na Cama”. Um dos trechos e sua ilustração demonstram o cenário em que o menino negro vivencia situações constrangedoras:

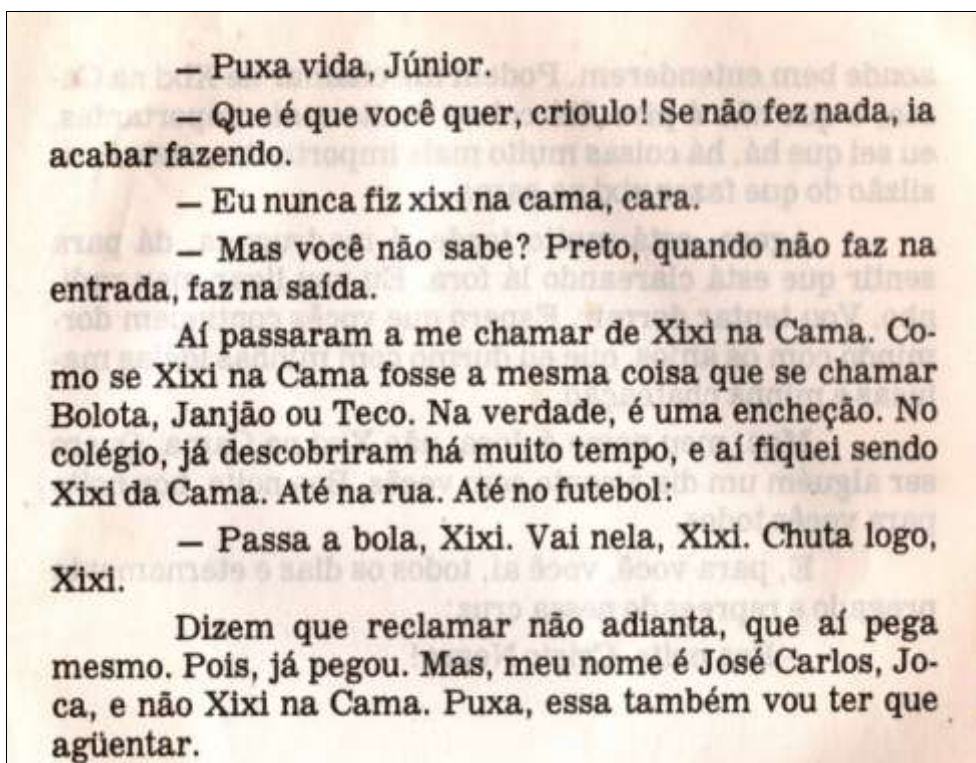
Figura 13 - Ilustração da p. 48 do livro “Xixi na Cama”



Fonte: AMORIM (1985)

A figura 13 escancara as marcas do racismo presente na literatura infantil por meio da narrativa visual que apresenta um menino negro deitado sendo violentamente agredido por um menino branco. Tal representação revela vestígios de um processo historicamente racista e que esteve presente nos acervos de escolas públicas brasileiras e, neste sentido, concordamos com as pesquisas de Lima (2005), em que a autora afirma que nesta obra “a humilhação, no martírio do menino negro, é um dos casos mais violentos como construção simbólica apresentada para as crianças”.

Figura 14 - Trecho do livro “Xixi na Cama”



Fonte: AMORIM (1985)

Os termos descritos nesse trecho presentes na figura 14 demonstram a insensibilidade e o preconceito presentes na narrativa que, apesar das evidências e do teor extremamente pejorativos, foi selecionada para compor o acervo das bibliotecas escolares. Essas observações e apontamentos não objetivam apenas criticar tal escolha, mas sim elucidar os inúmeros desafios relativos ao trabalho com a literatura infantil com foco no protagonismo negro.

Em síntese, as discussões apresentadas até aqui refletem o processo historicamente construído de omissões e apagamento da cultura e literatura de temática africana e afro-brasileira nas escolas que, apesar do início de uma movimentação editorial, ainda carrega fragilidades e sinaliza desafios atuais na produção e seleção de obras literárias que tragam o negro como protagonista. Além disso, uma observação crítica-reflexiva sobre os títulos selecionados evidencia a necessidade de um diálogo cada vez mais preciso referente à diversidade cultural presente nos contextos sociais brasileiros, sobretudo nos escolares, com o intuito de potencializar escolhas literárias capazes de superar as distorções e estereótipos já produzidos e publicados em décadas anteriores. Neste sentido, Ramos e Amaral afirmam que

A opção por obras que privilegiem culturas diversas, entre elas a africana, é uma forma de permitir que as crianças construam seu imaginário com imagens provindas de várias culturas. Abrir espaço e acolher outras, outras culturas nas

leituras a serem feitas pela criança brasileira é, pois, uma tentativa de contribuir para que o discurso literário seja de fato dialógico, de modo que não se tenha uma história única circulando no imaginário dos estudantes. Temos tantas histórias quantos são os seus narradores, quantas são as culturas privilegiadas. Trata-se de uma iniciativa que busca apagar o discurso monológico em prol das outras vozes que compõem o cenário nacional. (AMARAL, RAMOS, 2015, p. 204).

Sendo assim, fica claro que as escolhas das obras literárias dos Editais nº 01 e 02/2018 do PNLD Literário carregam intencionalidades que, por vezes, silenciam as vozes de povos e culturas negligenciadas nas práticas leitoras e educativas até os tempos atuais.

Após tais análises, verificamos que, apesar das fragilidades apontadas, a Lei nº 10.639/03 trouxe para o campo editorial reflexões importantes a respeito da diversidade cultural que deveria estar presente na literatura infantil, o que mobilizou equipes e sistemas de ensino para que observassem de maneira criteriosa a qualidade literária e estética das obras apresentadas.

Conforme descrito anteriormente, a pesquisa terá como foco a investigação das categorias dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, trará uma análise das obras selecionadas no edital lançado em 2018 trazendo o negro como protagonista.

No que diz respeito às orientações e indicadores presentes no edital, foi possível observar diversas mudanças, dentre elas a possibilidade de escolha das obras literárias pelo grupo docente das escolas. Para auxiliar nesse processo de análise e escolha dos livros, o Ministério da Educação disponibilizou para as unidades escolares um Guia do PNLD Literário 2018, trazendo alguns pressupostos como:

[...] considerou-se que as obras literárias, em língua portuguesa, da Educação Infantil (creche e pré-escola), dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano) podem potencializar, entre os(as) estudantes de todas essas etapas, a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca. Essas obras podem também proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura (BRASIL, 2018, p. 12).

Além das concepções aparentemente genéricas a respeito da diversidade cultural que nortearam as escolhas, as obras selecionadas para essa edição do atual programa de distribuição dos livros literários foram divididas em temas que, segundo os documentos norteadores, precisariam ser levados em consideração durante todo o processo de escolha, conforme registrado nos quadros a seguir.

Quadro 4 - Categoria 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)

Temas	Enfoque da Obra
Descoberta de si	Personagens/ sujeitos líricos vivenciando a percepção do corpo, dos sentimentos, das ações e da linguagem.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a escola, a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Devem ser destacados temas que abordem contextos regionais e locais e que estimulem o respeito ao outro e o <u>reconhecimento da diferença</u> .
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: Brasil (2018, p.36). Grifo nosso.

Quadro 5 - Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental)

Temas	Enfoque da Obra
Autoconhecimento, sentimentos e emoções	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola	Personagens que estejam em interação com o mundo que lhe é imediato, na relação com família, amigos e professores, permitindo a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Devem-se destacar contextos regionais e locais.
<u>Encontros com a diferença</u>	<u>A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico.</u>
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e que estimulem a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: Brasil (2018, p. 36-37). Grifo nosso.

À luz das tabelas que nortearam as escolhas e os temas das obras literárias selecionadas para o PNLD 2018, verifica-se que no quadro 4 (categoria 04) há um apagamento dos temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Pode-se apontar, ainda, mesmo que de maneira superficial, que o tema intitulado “O mundo natural e social” sinaliza uma relação muito pequena no trabalho com a diversidade cultural no trecho da descrição: “devem ser destacados temas que abordem contextos regionais e locais e que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença” (grifo nosso).

Já no quadro 5 é possível notar que o tema “Encontros com a diferença” traz uma tentativa de estabelecer algumas relações com as diferentes culturas, porém, pautadas na perspectiva da descoberta, do contato e das interações, o que sinaliza um cenário aparentemente vago a respeito das obras infantis que trazem perspectivas afirmativas em relação ao protagonismo negro, pois não define critérios sólidos e explícitos para que a escolha das obras literárias contemplem a diversidade étnico-racial brasileira, incluindo a africana e afro-brasileira, apresentando ainda uma visão superficial em vez de possibilitar e garantir um regaste histórico-cultural presentes em obras na produção literária.

Os termos utilizados nos temas e nas descrições (“reconhecimento e encontros com a diferença”) traduzem os processos de negação que, por séculos, acompanham os espaços escolares e suas práticas, enraizadas no eurocentrismo em diversos aspectos, inclusive os literários. São terminologias que, para além do léxico, generalizam as temáticas africanas e afro-brasileiras nas obras literárias, passando apenas pelo viés da aceitação, e não pelo combate ao racismo, pela representatividade nos livros e por propostas afirmativas em relação ao povo negro.

Ainda nesse sentido, a pesquisadora Rosa Vani Pereira (2010, p. 11) afirma que “historicamente a negação de direitos fundamentais, a negação da identidade, da dignidade do outro pauta-se em interesses políticos e econômicos e constituem um exercício arbitrário de poder”. Tal afirmação dialoga muito com o período em que o recente edital do PNLD foi oficializado, pois, à época, o cenário político brasileiro passava por muitas transformações e retrocessos no que diz respeito às políticas públicas. Portanto, generalizar e não deixar claro a necessidade de critérios pontuais sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras, assim como as descrições que nortearam as escolhas das obras literárias, possivelmente abriu caminho para que o apagamento das diversas culturas estivesse presente nos ambientes e espaços escolares. No que diz respeito à importância do trabalho com a diversidade na escola, Pereira reforça que

É possível mudar a forma como lidamos com a diferença, e a escola é um lugar muito fértil para que isso aconteça, porque é um espaço onde a diversidade está em toda a parte, Por ser um lugar onde os diferentes se encontram para construir conhecimento, na escola é possível promover diálogos entre formas de ver o mundo, é possível desconstruir representações sociais que sustentam as desigualdades. Na escola aprendemos por meio dos livros, das palavras e dos silêncios dos professores; aprendemos na hora dos recreios, dos corredores, aprendemos sobre temas que não são oficialmente tratados, aprendemos com os olhares e imagens expostas no material didático. (PEREIRA, 2010, p. 13)

Assim sendo, a escola é um local privilegiado para o rompimento de práticas silenciadoras que, por séculos, ocupam grande espaço nos currículos e nas propostas escolares. E, nesse sentido, um dos caminhos possíveis que podem legitimar as ações pedagógicas é o trabalho voltado à diversidade cultural presente na literatura infantil.

A seguir, apresenta-se uma análise do Edital do PNLD 2018 pautada nos títulos selecionados contidos no Guia do PNLD entregue para as escolas, com foco nas obras que trazem o negro como protagonista.

2.3 PNLD Literário 2018 e a temática africana e afro-brasileira: uma análise sobre as obras selecionadas

Como citado anteriormente, a edição de 2018 do PNLD Literário permitiu que as escolas públicas escolhessem as obras literárias que fariam parte dos acervos. Para tanto, foi disponibilizado on-line um documento com orientações a respeito dos critérios de escolha, as especificidades dos acervos de acordo com as turmas e etapas da Educação Básica, assim como as resenhas dos títulos selecionados e regidos pelo Edital de 2018. Dentre as orientações que compunham o Guia PNLD 2018 (BRASIL, 2018) e que abordavam as questões relacionadas aos processos avaliativos dos livros, destaca-se:

[...] a avaliação pedagógica das obras literárias deste PNLD 2018 - Literário incidirá em quatro dimensões, aplicadas às obras inscritas em qualquer um dos níveis de ensino recobertos por esta edição do Programa: 1.1. Qualidade do texto verbal e do texto visual; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio (BRASIL, 2018, p. 13).

As dimensões acima elencadas nortearam, em tese, a seleção e as escolhas realizadas pelas escolas, além de estabelecerem diálogos e relações com os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, com as especificidades das redes e sistemas de ensino e propósitos

educacionais. Com o objetivo de sistematizar as obras selecionadas do atual programa, a seguir apresenta-se uma análise quantitativa das resenhas dos livros selecionados para as turmas do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), com foco nas questões de representatividade e protagonismo negro nas obras. Para tal análise, foi realizada a leitura do Guia enviado às escolas e disponibilizado em meios digitais com observações relacionadas aos aspectos textuais e imagéticos.

Tendo como base a leitura das resenhas, foi possível verificar que, para a edição do PNLD 2018, foram selecionados ao todo 400 títulos de obras infantis, contemplando-se os mais diversos gêneros literários: conto, crônica, poesia, dentre outros. Os títulos também estavam pautados nos critérios e temas já descritores anteriormente, apresentando as seguintes informações: a) título da obra; b) autoria; c) código do livro; d) editorial; e) tema(s); f) categoria; g) gênero; h) número de páginas; i) ano e número da edição. Outro ponto observado é que, ao lado dessas informações, o guia apresentava a capa do livro, o que permitiu verificar, mesmo que de maneira inicial, a representatividade presente nas imagens das obras literárias.

Após a leitura e análise do Guia, os dados abaixo demonstram as observações e características que traziam as representações das temáticas africanas e afro-brasileiras presentes nos títulos selecionados.

Quadro 6 - Obras selecionadas do PNLD Literário 2018 que trazem as temáticas africanas e afro-brasileiras

Qtde.	Título do Livro	Autoria	Tema	Categoria	Gênero	Página (guia)
01	Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi	Marcel Tenório da Costa (Marcel Tenório), Olavo Costa Frade de Paula (Olavo Costa), Theo de Oliveira (Theo de Oliveira)	Diversão e aventura, O mundo natural e social	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	112
02	Aminata, a tagarela	Marie Therese Kowalczyk (Maté)	Autoconhecimento, sentimentos e emoções, Família, amigos e escola, O mundo natural e social, Outros temas	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	118
03	Blimundo: o maior boi do mundo	Celso Sisto Silva (Celso Sisto), Elma Maria Neves da Fonseca (Elma)	O mundo natural e social	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	168
04	Bolota - uma certa jabuticaba muito esperta	Iray Maria Galrao (Iray Galrao)	A Descoberta de Si, O mundo natural e social	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	170
05	Caderno sem rimas da Maria	Luís Lázaro Sacramento de Araújo Ramos (Lázaro Ramos), Maurício Negro Silveira (Maurício Negro)	Diversão e aventura, Família, amigos e escola	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Memória, diário, biografia, relatos de experiências	190
06	Cadernos de rimas do João	Luís Lázaro Sacramento de Araújo Ramos (Lázaro Ramos), Maurício Negro Silveira (Maurício Negro)	A Descoberta de Si, Família, amigos e escola	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Memória, diário, biografia, relatos de experiências	192
07	Cartas a povos distantes	André Luís Neves da Fonseca (André Neves), Fábio Henrique Lima de Castro Monteiro (Fábio Monteiro)	Encontros com a diferença	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	202
08	Cinco fábulas da África	Gustavo Damiani, Júlio Emílio Braz	O mundo natural e social	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	223

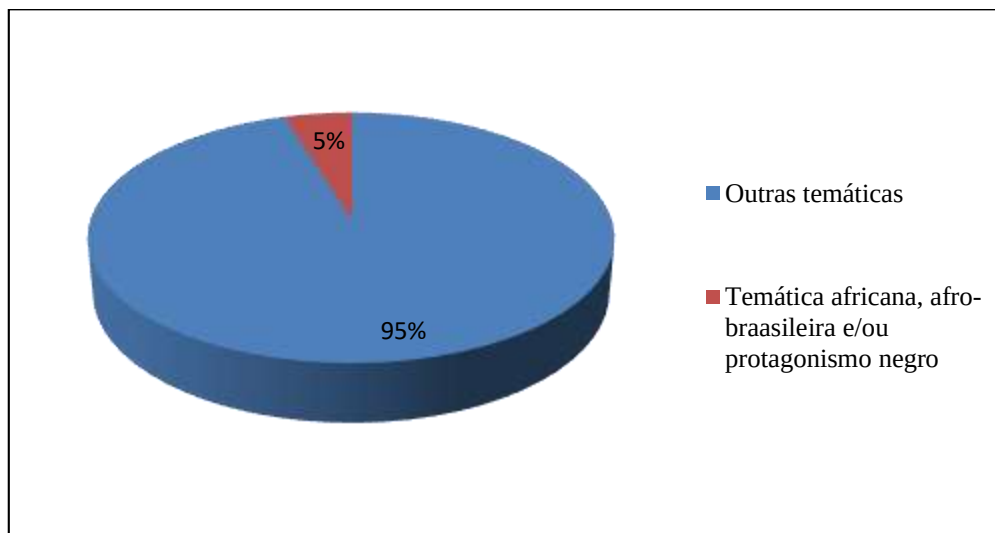
Qtde.	Título do Livro	Autoria	Tema	Categoria	Gênero	Página (guia)
09	Histórias africanas	Ana Maria Martins Machado (Ana Maria Machado), Laurent Nicolas Cardon (Laurent Cardon)	Encontros com a diferença	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	338
10	Histórias de ouvir da África fabulosa	Carlos Alberto de Carvalho (Carlos Alberto de Carvalho), Fábio Osmar de Oliveira Maciel (Fábio Maciel)	Autoconhecimento, sentimentos e emoções, Diversão e aventura, Família, amigos e escola, O mundo natural e social	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	340
11	Kiriku e a feiticeira	Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria do Nascimento Silva, Maria Carmelita Lacerda	A Descoberta de Si, Família, amigos e escola, O mundo natural e social	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	376
12	Martin e rosa	André Praça de Souza Telles (André Telles), Raphaële Frier (Raphaële Frier), Zaü (Zaü)	Encontros com a diferença	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Memória, diário, biografia, relatos de experiências	421
13	Meu avô africano	Carmen Lucia Da Silva Campos (Carmen Lucia Campos), Laurent Nicolas Cardon (Laurent Cardon)	Encontros com a diferença, Família, amigos e escola	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	433
14	Meu crespo é de rainha	Bell Hooks, Chris Raschka, Ellen Cristina Nascimento Lopes (Nina Rizzi)	A Descoberta de Si	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Poema	439
15	Olelê - uma antiga cantiga da África	Fábio Simões Soares (Fábio Simões), Marília Pirillo (Marília Pirillo)	A Descoberta de Si, Diversão e aventura, O mundo natural e social	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	622
16	Ombela: a origem das chuvas	Ndalu de Almeida (Ondjaki), Rachel Marques Caiano (Rachel Caiano)	Autoconhecimento, sentimentos e emoções, Diversão e aventura	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	624

Qtde.	Título do Livro	Autoria	Tema	Categoria	Gênero	Página (guia)
17	Os tesouros de Monifa	Rosângela Maria de Queiroz Bezerra (Rosinha), Sônia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus (Sônia Rosa)	A Descoberta de Si, Família, amigos e escola, O mundo natural e social, Outros temas	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Memória, diário, biografia, relatos de experiências	642
18	Rapunzel e o quibungo	Maria Cristina Agostinho de Andrade (Cristina Agostinho), Ronaldo Simões Coelho, Walter Roberto Lara (Walter Lara)	Diversão e aventura	Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	720
19	Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre	Gilberto Tome, Janaína Passos Amado Baptista de Figueiredo	Encontros com a diferença	Ensino Fundamental - 4º Ano e 5º Ano	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	812

Fonte: FNDE (2018). Elaboração própria

Com base nos dados acima, verifica-se que, dentre os 400 títulos selecionados, apenas 19 trazem a temática africana e afro-brasileira e/ou apresentam o negro como protagonista, representando aproximadamente 5% das obras selecionadas, conforme a figura 15.

Figura 15 - Obras selecionadas no PNLD Literário 2018 e o protagonismo negro



Fonte: Elaboração própria.

Dentre os 19 títulos selecionados, ainda é possível sistematizar e quantificar os títulos de acordo com os temas: 3 títulos se enquadram no tema “Diversão e aventura”, 3 títulos no tema “Autoconhecimento, sentimentos e emoções”, 2 títulos são caracterizados como “O mundo natural e social”, 6 títulos como “A descoberta de si” e 5 títulos são categorizados em “Encontros com a diferença”.

Desse modo, fica evidente que, apesar das legislações vigentes a respeito das práticas e ações no combate ao racismo, no sentido de potencializar nos ambientes escolares propostas e práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural, observa-se um cenário de negligências e minorias, até os dias de hoje, reveladas e explícitas nas políticas públicas educacionais, de maneira mais específica nas propostas de incentivo à leitura. Este cenário não é inédito, pois outras pesquisas realizadas sobre o protagonismo negro das obras selecionadas em editais anteriores ao de 2018 (Edital nº 01 e 02/2018) também apresentam dados, como, por exemplo, o trabalho de Bernardes (2018)¹⁸, em que a autora Debus (2020), após a análise de títulos seletivos para os programas de incentivo à leitura (PNBE), afirmam que:

¹⁸ Bernardes (2018) faz uma análise de 360 títulos selecionados nos editais do PNBE nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014.

O PNBE nas quatro edições da Educação Infantil (2008, 2010, 2012 e 2014) promoveu o envio de títulos para essa etapa da Educação Básica, mas estudos demonstram que o protagonismo negro não ocupou um espaço de visibilidade no conjunto do acervo, tal como evidenciam que o racismo não está na pauta de discussões e acaba sendo reforçado. Após analisar os livros, ficou comprovado que nos acervos do programa além da pouca representatividade de personagens negras, a representação, na sua maioria, dá-se de forma estereotipada e com pequena participação nas narrativas. (BERNARDES, DEBUS, 2020, p. 143).

Diante disso, reforçamos a potência da literatura como uma das ações no combate do racismo no contexto escolar e as possibilidades que os livros e as narrativas que trazem o protagonismo negro podem possibilitar um espaço de construção positividade de identidade, rompendo com estereótipos inferiorizados. Essa ideia também corrobora Bernardes e Debus, uma vez que

A literatura, nesse contexto, pode ser um elemento essencial para a desconstrução desse tipo de relação construída na nossa sociedade, pois a linguagem literária proporciona, mesmo que pela ficcionalidade, a vivência de experiências que possibilitam aprendizagens negativas ou positivas. Nesse sentido, a depender da forma como as personagens são representadas, seja na linguagem visual (ilustração) ou verbal (escrita), podem reforçar preconceitos ou modificar e transformar conceitos. Para tanto, é indispensável o entendimento de que a identificação da leitura literária, como produtora de identidade e inclusão social, pode promover o conhecimento sobre a pluralidade cultural da sociedade brasileira. (BERNARDES, DEBUS, 2020, p. 143).

Além disso, o processo histórico de silenciamento e invisibilidade a respeito das produções afro-brasileiras tem seu apagamento desde a época colonial, conforme destacado:

No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população (DUARTE, 2005, p. 113-114).

Portanto, com o propósito de elucidar e estabelecer diálogos mais próximos com as realidades escolares, organizou-se uma pesquisa com os docentes de uma escola pública de um município do interior paulista a respeito de algumas questões voltadas ao trabalho com as práticas leitoras, a frequência das propostas realizadas, dentre outros aspectos relacionados e descritos a seguir.

2.4 As práticas docentes e o protagonismo negro nas obras de literatura infantil: quais os diálogos possíveis?

Dentre as diversas propostas pedagógicas que permeiam as rotinas escolares, nota-se que, nos últimos anos, as práticas de leitura ganharam um espaço maior no cotidiano das escolas. Diversas pesquisas apontam que, apesar das inúmeras deficiências no cenário educacional, o investimento em formação continuada com foco na formação de leitores a partir das políticas educacionais nos últimos 10 anos resultou em avanços no que diz respeito às práticas de leitura nas salas de aula. Além de programas de incentivo à leitura já citados anteriormente, um dos exemplos pode ser visto na promulgação de diretrizes educacionais e programas de formação como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹⁹ (BRASIL, 2013), dentre outros.

No sentido de estabelecer relações entre a ação docente e as escolhas das obras selecionadas do PNLD no ano de 2018, foi realizada uma pesquisa em uma escola pública do interior paulista por meio de um questionário para os professores intitulado “A literatura de matriz africana e afro-brasileira nas práticas pedagógicas” com o objetivo de fazer um levantamento quantitativo e qualitativo de informações referentes às propostas e práticas de leitura, dentre outros aspectos, tais como: tempo de atuação na Educação Básica; frequência do trabalho com as propostas de leitura; os gêneros literários mais lidos para as turmas; a quantidade de livros de temática africana ou afro-brasileira já lidos e/ou conhecidos pelo grupo docente; a quantidade de livros de temática europeia e/ou outras já lidos e/ou conhecidos; questões relacionadas ao PNLD (participação no processo de escolha dos livros, etc.) e, por fim, questionamentos a respeito das obras conhecidas pelos professores que traziam o negro como protagonista, sobretudo nas narrativas clássicas infantis (contos de fadas), apresentando em seus enredos a presença e representatividade das personagens clássicas deste gênero literário: as princesas africanas. A respeito do gênero contos de fadas, traremos aqui uma das definições feitas por Volobuef (2011) sobre estas narrativas em que

os contos de fadas ostentam tamanha proximidade entre si por derivarem de antigos mitos germânicos, os quais outrora haviam sido amplamente difundidos. Conforme o caráter mítico foi resvalando no esquecimento, as

¹⁹ O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Dentre as propostas formativas, incluía-se a formação literária contando ainda com a distribuição de kits de livros para o acervo das salas de aula, com diversas obras literárias infantis. O PNAIC foi extinto no ano de 2018.

narrativas foram mantidas vivas enquanto efabulação ficcional. Os contos seriam, assim, versões modificadas pela imaginação (ou seja, transformadas em ficção) de antigas narrativas que outrora tinham valor sagrado (VOLOBUEF, 2011, p. 20).

Porém, apesar da definição vista acima, e que posteriormente será retomada por Ítalo Calvino, no capítulo 3 desta pesquisa apresentaremos um outro gênero que dialoga com as princesas africanas que serão apresentadas: o realismo animista.²⁰

Em continuidade à descrição da pesquisa realizada com os professores, apresentaremos agora o contexto da Unidade Escolar na qual a pesquisa foi realizada. A escola está localizada na região periférica de uma cidade no interior paulista, atende alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, contando com aproximadamente 600 alunos nos períodos matutino e vespertino e com 20 professores. No ano de 2018, a Instituição de Ensino participou de todo o processo de escolha das obras literárias do PNLD para compor seu acervo, desde o cadastro no sistema do Ministério da Educação, o recebimento do Guia on-line com as resenhas dos títulos selecionados até a escolha dos livros pelo grupo docente, pautando-se em critérios pré-determinados que serão apresentados no decorrer dessa pesquisa.

Por meio de um questionário composto por 11 questões (sendo elas objetivas e dissertativas e presentes nesta pesquisa no anexo A), participaram da pesquisa 20 professores. Após a leitura e análise do material coletado, apresentaremos a seguir os dados e observações realizadas pelo grupo de professores no sentido de estabelecer diálogos possíveis entre as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das escolas e o trabalho com a literatura infantil com foco no protagonismo negro nas narrativas clássicas infantis.

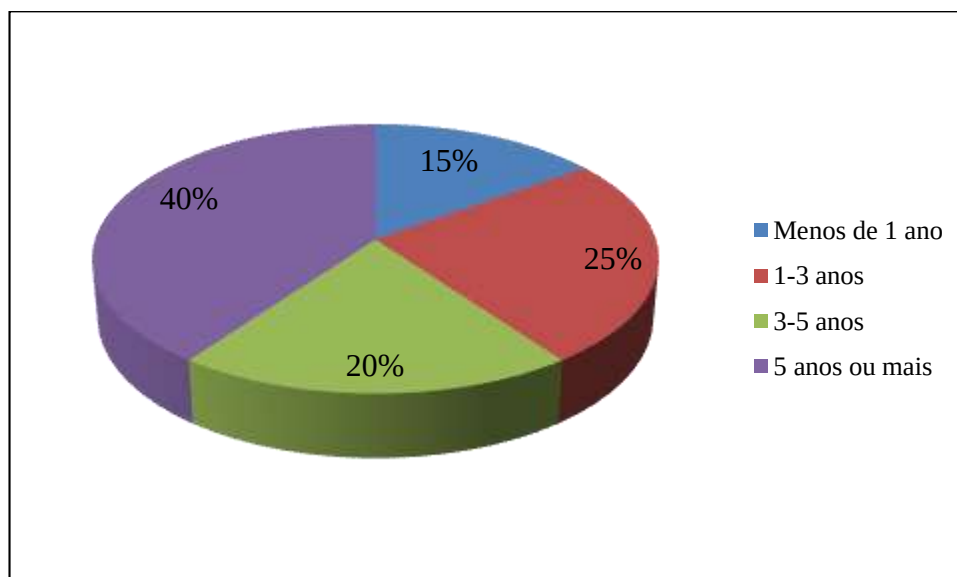
Um dos primeiros pontos analisados foi o tempo de atuação na Educação Básica. Tal análise permitiu mapear o perfil do grupo docente a respeito da experiência profissional e os possíveis encaminhamentos acerca dessa experiência, uma vez que, segundo Tardif, os “saberes docentes” também se (re)constroem nas práticas experienciais:

Os saberes experienciais [...] são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 48-49).

²⁰ No capítulo 3 desta pesquisa traremos a definição do termo realismo animista pautando-nos nos estudos de Garuba (2012).

Nessa perspectiva, com base nos dados obtidos por meio do questionário, o grupo docente da Unidade Escolar pesquisada pode ser assim representando no que tange à experiência profissional na Educação Básica:

Figura 16 - Tempo de atuação na Educação Básica do grupo de docentes entrevistados



Fonte: Elaboração própria

Como apresentado na figura 16, o grupo de professores apresenta um perfil heterogêneo em relação ao tempo de atuação na docência: 8 professores atuam há mais de 5 anos, 4 professores possuem de 3 a 5 anos de experiência, 5 professores estão atuando no período de 1 a 3 anos e 3 professores lecionam na Educação Básica há menos de 1 ano.

Dando continuidade, analisaremos agora a frequência do trabalho com as propostas de leitura realizadas pelos professores no cotidiano das aulas. A partir das respostas, viu-se que todos os professores relataram que o trabalho com leitura (leitura em voz alta pelo professor) é realizado de forma diária, ou seja, os alunos ouvem histórias e têm acesso aos livros de literatura infantil durante todos os dias da semana, de maneira permanente e contínua. Tais informações revelam que o trabalho com a leitura nas escolas pode ser considerado uma prática presente nas rotinas, corroborando os programas de incentivo de leitura já apontados nesse trabalho.

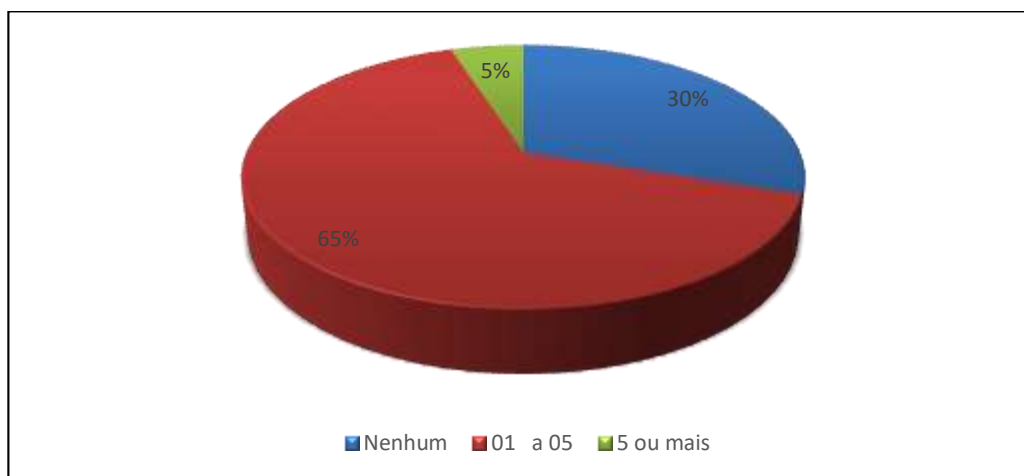
Para além da frequência do trabalho com as propostas de leitura, é preciso destacar a importância dessas práticas no sentido de que o texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado em um processo comunicativo (DEBUS, 2017).

Na sequência, os professores também apontaram os gêneros literários mais frequentes dentre os títulos selecionados e lidos por eles para as turmas. Dentre as escolhas realizadas, elencam-se as seguintes informações: 95% dos professores relataram que nas suas escolhas literárias o gênero mais frequente embasa-se nos contos (inclusive as narrativas clássicas infantis, contos de fada, etc.) e o restante (5%) seleciona leituras de outros gêneros literários como: fábulas, poesia, textos informativos, etc.

Ao nos debruçarmos sobre a predominância do gênero conto (especificamente do conto clássico), é possível perceber que ele é facilmente encontrado nos acervos das bibliotecas escolares, nos editais dos programas de incentivo à leitura e, conseqüentemente, ocupam um espaço maior nas propostas e práticas literárias.

Uma vez que a pesquisa apontou a frequência diária nas propostas de leitura em sala de aula, olharemos agora para os temas apresentados nas narrativas e nos enredos das histórias infantis, conforme mostra a figura 17:

Figura 17 – Número de livros lidos pelos professores de temática africana/afro-brasileira



Fonte: Elaboração própria

Segundo as respostas e registros dos professores, 13 deles afirmaram que no último ano leram entre 1-5 livros de temática africana e/ou afro-brasileira para suas turmas, o que representa 65% do grupo participante da pesquisa. Ainda neste contexto, 1 docente (5%) apontou que no último ano selecionou de 5 a 10 obras para serem lidas nas aulas e, por fim, 6 professores apontaram que no último ano não leram nenhum livro sobre a temática africana e/ou afro-brasileira, representando assim 30% do grupo.

Por outro lado, a pesquisa ainda revelou que, no que diz respeito aos livros e histórias escolhidas que trazem em suas narrativas as matrizes europeias e/ou outras matrizes que não a

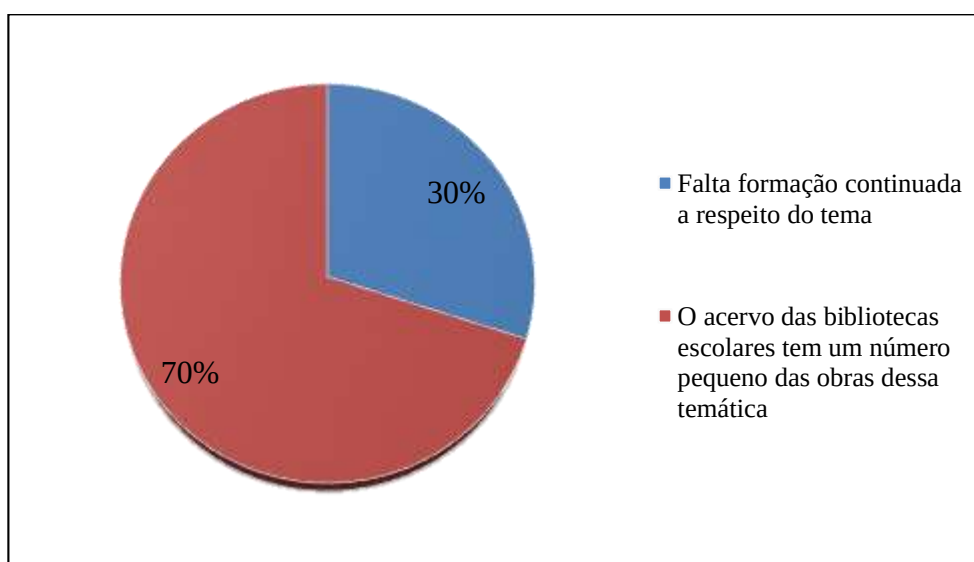
africana, o quadro apresentado foi bastante diferente, pois 100% dos professores afirmaram que no último ano leram 10 ou mais obras que traziam tais temáticas (europeias). Este quadro, em síntese, legitima, de certo modo, o quanto a literatura infantil tem sido compartilhada nas rotinas e práticas escolares apenas pelo viés eurocêntrico que, por vezes, é predominante no cenário literário, dentre tantos outros.

Ainda nesse contexto, Debus ressalta os diálogos entre as práticas literárias e o protagonismo negro nas narrativas infantis, além de provocar reflexões sobre as relações de poder presentes na literatura e seus sujeitos:

[...] a relação entre o produtor do texto de recepção infantil (adulto) e o leitor (adulto/criança) promoveu, em seu nascedouro, uma construção textual e um protocolo de leitura no qual a criança, compreendida como receptor passivo, por meio de personagens modelares, absorve exemplos de bom comportamento e valores a serem seguidos. Por outro lado, aquele que alicerça os modelos – os protagonistas das narrativas- apresenta características vinculadas aos grupos mantenedores do poder, por certo não contemplando a diversidade étnica, silenciando a representação de personagens negros, indígenas, asiáticos entre outros. (DEBUS, 2017, p. 29).

Tendo como norteadores os dados até então apresentados, acrescenta-se a essa análise os apontamentos do grupo docente sobre os possíveis motivos pelo qual o trabalho com a literatura infantil de matriz africana e/ou afro-brasileira ainda é pouco realizado nas escolas, conforme a figura 18:

Figura 18 - Motivos que dificultam o trabalho com a literatura de matriz africana e afro-brasileira apontados pelos docentes entrevistados



Fonte: Elaboração própria

Os resultados demonstram que, para a maior parte do grupo docente, o motivo pelo qual o trabalho com a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira é pouco explorado nas escolas é o número pequeno das obras no acervo das bibliotecas escolares; a outra parte do grupo (6 professores) acredita que há uma carência de propostas e pautas formativas a respeito do tema, o que, de certa maneira, dificulta o trabalho docente.

Vale a pena ressaltar que tais informações evidenciam e retomam cenários já apresentados anteriormente, como, por exemplo, o edital do PNLD Literário 2018, em que, das 400 obras selecionadas, apenas 19 traziam a temática africana e afro-brasileira (aproximadamente 5%). Além disso, conforme já apontado, as pesquisas recentes (SEGABINAZI, SOUZA e MACEDO, 2017) também demonstram que nos últimos editais do PNBE os livros que traziam o negro como protagonista apresentavam números bastante reduzidos, revelando um processo ainda embrionário sobre a temática africana e afro-brasileira.

Quanto às ações afirmativas (aqui já citadas), as políticas públicas de formação continuada de professores apresentaram avanços a partir do ano de 2003, especificamente em relação às relações étnico-raciais no ano de 2004, com a publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”.

Porém, apesar dessas iniciativas, o trabalho voltado à formação de professores nessa temática ainda é bastante negligenciado, refletindo-se nos currículos escolares e demonstrado de maneira parcial e representativa nos dados apontados pelos professores. Tais constatações também convergem com os estudos de Nilma Lino Gomes. Segundo a pesquisadora, “é necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta!” (GOMES, 1995).

Outro ponto analisado na pesquisa versou sobre a participação dos docentes no processo de escolha dos livros com base no Guia do PNLD Literário 2018. As respostas indicaram que, dos 20 professores atuantes na Unidade Escolar, apenas 5 participaram do processo de escolha, sendo que o restante do grupo estava atuando em outra escola e/ou rede de ensino. Diante disso, a maioria dos professores entrevistados não soube informar a quantidade de livros de matriz africana e afro-brasileira selecionados pela escola no presente edital.

No viés da pesquisa realizada com os professores, buscou-se realizar um levantamento do número de livros de temática africana conhecidos pelo grupo durante suas trajetórias escolares e/ou profissionais. Dentre os títulos elencados, verificaram-se os seguintes títulos:

Quadro 7 - Livros de temática africana apontados pelo grupo docente

Título do livro	Autor	Professores que conhecem o livro
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	6
O menino marrom	Ziraldo	2
Obax	André Neves	1
Amoras	Emicida	2

Fonte: Elaboração própria

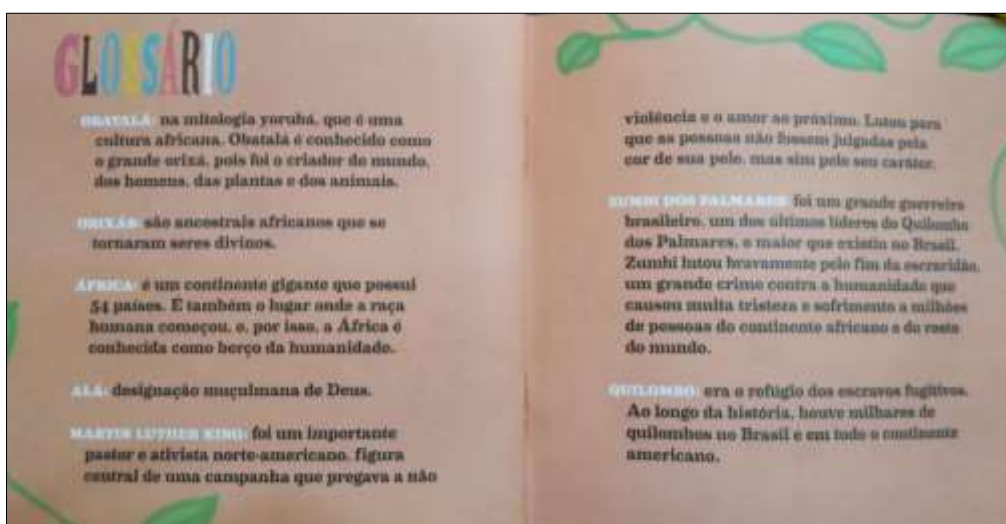
Além desses apontamentos, 5 professores relataram conhecer de 1 a 5 livros, mas não souberam dizer os títulos, e 3 docentes afirmaram não conhecer nenhum livro sobre tal temática. Ao observarmos os dados, é possível estabelecer reflexões importantes que tangem à representatividade e ao protagonismo negro presente nas narrativas apontadas pelos professores. O livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado teve sua primeira edição no ano de 2000, pela Editora Ática. O livro, que traz no seu bojo a história de um coelho branco que queria ter uma filha “pretinha” como a menina, tem sido bastante utilizado nas escolas desde então. Porém, há diversas reflexões em que o enredo da história é problematizado, assim como os encaminhamentos meramente didáticos do seu uso, como, por exemplo, pode ser visto na pesquisa de Araújo (2015) em que a pesquisa afirma que

A intelectualidade, no caso específico da personagem Menina bonita, por exemplo, fica relegada a um segundo plano, já que a mesma, como bem apontou Oliveira (2003) apresenta poucas ou fragmentadas informações sobre sua história, podendo-se inferir, portanto, uma espécie de alienação por parte da personagem, que não se interessa em conhecer suas origens. (ARAÚJO, 2015, p.73).

Nesse mesmo caminho, outro livro apontado pelos professores foi “O menino marrom”, de Ziraldo, que teve sua primeira edição lançada em 1986. Na história, dois meninos (um negro e branco) vivem diversas aventuras. Esse título, apesar de trazer em seu bojo a proposta de apresentar o negro de forma diferente de como era apresentado na década de 1980 (associado à pobreza, marginalidade, passividade), também suscita várias discussões a respeito da representatividade e identidade do personagem. As duas obras, por mais que tenham aparecido nos relatos dos professores como obras de representativa negra, não dialogam com o protagonismo negro aqui apresentado, uma vez que não estabelecem relações históricas e culturais, mas que ressaltam os estereótipos historicamente construídos e presentes nas narrativas infantis.

Foram citadas duas obras que podem ser classificadas como mais contemporâneas: “Obax” (NEVES, 2010) e “Amoras” (EMICIDA, 2018). Os livros apresentam perspectivas voltadas à representatividade positiva do negro, trazendo em seus enredos outras possibilidades de narrativa. Tais obras, em síntese, não têm o objetivo de moralizar as temáticas voltadas ao preconceito e/ou racismo, mas sim de oportunizar narrativas em que o negro assuma um lugar de protagonista, não apenas pela tonalidade da pele. No livro “Amoras”, o autor nos apresenta de uma forma bastante poética as reflexões de uma menina negra e, além disso, traz no final um glossário com saberes da cultura africana, como podemos ver na figura 19.

Figura 19 - Glossário no livro “Amoras”



Fonte: EMICIDA (2018)

Já em “Obax”, o autor revela a história de uma menina solitária, que saiu pelo mundo para viver diversas aventuras. O livro mostra a diversidade da cultura africana, utilizando cores e paisagens que evidenciam tal cultura, conforme visto na figura 20:

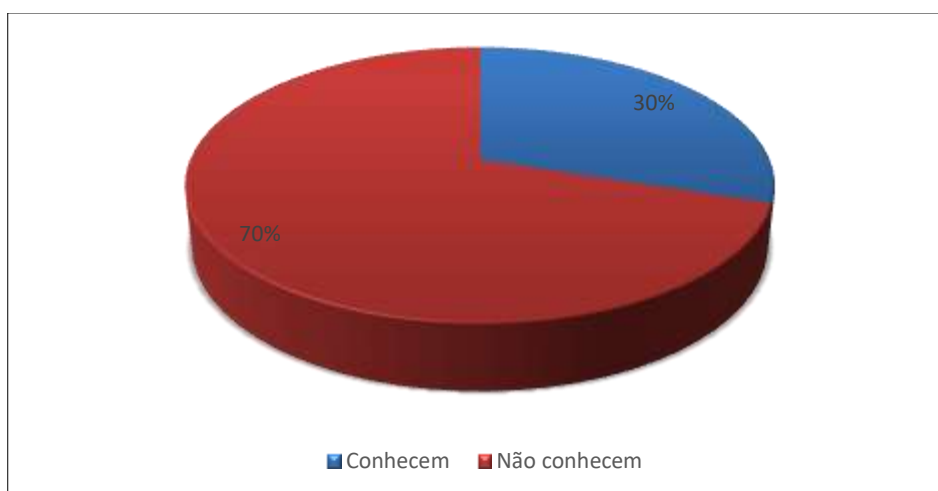
Figura 20 - Paisagem africana ilustrada no livro “Obax”



Fonte: NEVES (2010)

Dando sequência, a pesquisa ainda revelou dados relacionados à presença de personagens clássicos nas histórias e narrativas infantis conhecidas pelos docentes, como pode ser visto na figura 21:

Figura 21 - Professores e as histórias de princesas africanas



Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, verificou-se que, dos 20 docentes da Unidade Escolar, 14 dizem não conhecer nenhum livro em que apareça uma princesa africana, enquanto apenas 6 relatam conhecer pelo menos uma história em que as princesas africanas aparecem.

Diante desses dados, pode-se concluir que o protagonismo negro ainda é apresentado de maneira fragmentada e reduzida, tanto pelos acervos e pelas obras literárias quanto pelos processos formativos e pelas práticas docentes. Em um dos seus trabalhos, Cavalleiro faz uma análise destes processos históricos de silenciamento nas propostas das escolas infantis, afirmando que

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2017, p. 98).

Nesse cenário de silenciamentos, as informações levantadas na pesquisa com os professores demonstraram que, apesar de uma lei promulgada há 17 anos, a qual garante nas escolas ações de combate ao preconceito e ao racismo, passando pelas práticas leitoras, há uma grande lacuna encontrada nos espaços escolares, negligenciando assim o trabalho e acesso de obras literárias que trazem o negro como protagonista.

No sentido de estabelecer relações entre os aspectos teóricos e práticos e potencializar as reflexões sobre o trabalho com a literatura infantil com foco nas narrativas que trazem a temática africana e afro-brasileira, foi possível analisar também a ata de escolha dos livros selecionados para compor o acervo da Unidade Escolar em questão. Para tanto, vale a pena ressaltar alguns critérios nos quais as escolas se pautaram no que diz respeito à quantidade e distribuição dos livros para as turmas, sendo que, após a análise das obras selecionadas, os docentes deveriam escolher um número específico de obras literárias já determinado no edital do programa, assim como as orientações enviadas às escolas.

O processo de escolha dos livros foi realizado da seguinte maneira: ao receberem o Guia de Livros do PNLD 2018, os professores observaram e fizeram a leitura das resenhas apresentadas. A partir dessa leitura, o grupo docente escolheria a seguinte quantidade: 35 livros para as turmas de 1º a 3º ano e 50 obras para as turmas de 4º e 5º ano. Além do número que deveria compor o acervo das salas, é preciso acrescentar especificidades em relação às turmas de 4º e 5º anos, pois, além do acervo da sala (50 livros), os docentes ainda selecionaram 2 títulos adicionais, intitulados como “Livro do aluno”: cada aluno teria um exemplar individual para uso na sala e/ou outros espaços.

Com os dados relacionados à quantidade de livros por turma já expostos, continuaremos a análise da ata da seleção dos títulos realizada pelos docentes da Unidade Escolar com foco nas obras literárias de abordagem à temática africana e afro-brasileira. Ao todo, foram selecionados 205 títulos, conforme registrado na Ata de Escolha analisada nesta pesquisa. Dentre as obras selecionadas, foi possível elencar os seguintes dados:

Quadro 8 - Obras selecionadas pela Unidade Escolar

Turma	Livros selecionados	Livros – Temática africana/afro-brasileira
1º ano	35	Nenhum livro
2º ano	35	4
3º ano	35	Nenhum livro
4º ano	50	4
5º ano	50	1

Fonte: Ata de Escolha dos livros do PNLD da unidade escolar, 2018. Elaboração própria

Nas turmas de 1º e 3º ano não foi encontrado nenhum livro que trazia a temática africana e afro-brasileira em sua narrativa, conforme é possível observar no quadro acima. Por outro lado, nas turmas de 2º ano foram selecionadas as seguintes obras: “Rapunzel e o Quibungo” (Maria Cristina Agostinho de Andrade, Ronaldo Simões Coelho e Walter Roberto Lara); “Meu crespo é de Rainha” (Bell Hooks, Chris Raschka e Ellen Cristina Nascimento Lopes); “Kiriku e a feiticeira” (Janete Lins Rodriguez, Josilane Maria do Nascimento Silva e Maria Carmelita Lacerda); e “Os tesouros de Monifa” (Rosângela Maria de Queiroz Bezerra e Sônia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus). Já nas turmas de 4º ano, os 4 títulos selecionados foram: “Histórias Africanas” (Ana Maria Martins Machado e Laurent Nicolas Cardon); “Blimundo: o maior boi do mundo” (Celso Sisto Silva e Elma Maria Neves da Fonseca); “Ombela: a origem da chuva” (Ndalú de Almeida e Rachel Marques Caiano); e “Caderno sem rimas da Maria” (Luís Lázaro Sacramento de Araújo Ramos e Maurício Negro Silveira). Por fim, nas salas de 5º ano, apenas um título foi selecionado, sendo: “Zumbi, o menino que nasceu e morreu” (Gilberto Tome e Janaína Passos Amado Baptista de Figueiredo).

Dentre os 205 títulos selecionados pela Unidade Escolar, apenas 9 trazem a temática africana e afro-brasileira em suas narrativas, reforçando o processo histórico e ainda vivenciado nos ambientes escolares no que diz respeito ao número reduzido de obras que valorizem a diversidade cultural e étnica presente nas diversas realidades brasileiras.

2.5 O PNLD e as narrativas clássicas infantis: onde estão as princesas africanas?

Como já vimos até aqui, as políticas públicas de incentivo à leitura potencializaram nas escolas públicas avanços a respeito do trabalho literário, seja voltado à formação de professores, seja por meio dos acervos que chegaram às bibliotecas escolares do país. Tendo em vista tais ações, pode-se afirmar que “a leitura como prática presente nas atividades pedagógicas e nos contextos escolares potencializa habilidades, produz conhecimentos, além de contribuir na construção de representações e do imaginário infantil” (LAJOLO, 1994).

Neste sentido, ao nos debruçarmos sobre os editais anteriores do Programa Nacional da Biblioteca da Escola, encontramos um grande número de obras literárias que, por vezes, trazem em seu bojo as narrativas clássicas infantis: os contos de fadas. Ao nos referenciarmos aos contos clássicos, é importante observar uma das sínteses apresentadas por Ítalo Calvino

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual [...] Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que procederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1993, p. 10-11).

Assim, o papel assumido pelos contos clássicos – narrativas populares que povoam boa parte dos livros de literatura infanto-juvenil – permeiam o cenário literário por séculos. No âmbito da literatura infantil, as narrativas clássicas, em sua maioria, são denominadas contos de fadas: gênero literário que ocupa um lugar já consolidado nas práticas de leitura realizadas nas escolas. Ainda nesse contexto, os acervos das bibliotecas escolares geralmente trazem títulos diversos dos clássicos contos de fadas que, de maneira quase unânime, carregam na essência de suas narrativas e enredos uma personagem muito presente: as princesas. A leitura dos contos protagonizados por tais personagens possibilita relações diretas com o imaginário infantil, assim como afirmam Saldanha e Souza (2016, p. 03):

A literatura infantil está repleta de personagens com as quais as crianças se identificam. Entre esses seres ficcionais, as princesas configuram um modelo do que seja esperado da figura feminina. Alicerçada na literatura europeia, as princesas delineadas na nossa literatura infantil são, em sua maioria, construídas nesse padrão europeu: brancas, de olhos azuis. Esse ideal é ainda mais afirmado com a divulgação das princesas da Disney. Todas essas representações hegemônicas produzem efeitos na formação identitária de nossas crianças que tomam esses padrões como espelho, muitas vezes revelando a impossibilidade de identificação. Assim, imersos num mundo de imagens, somente algumas se apresentam às crianças como legítimas, visto

que padronizam um modelo, ditando formas de comportamentos e valores culturais através dos discursos propagados pelos artefatos culturais, entre os quais o livro de literatura infantil. (SALDANHA, SOUZA, 2016, p. 03).

Nesse sentido, pode-se afirmar que em grande parte das obras publicadas, tanto na literatura infantil quanto nos trabalhos cinematográficos, as personagens princesas apresentam características eurocêntricas que se perpetuam ao longo dos anos e que estão frequentemente presentes nas escolas. Pesquisas realizadas sobre a temática puderam revelar, por meio de uma investigação nos acervos do PNBE, uma fragilidade latente na publicação de obras em que as narrativas infantis clássicas trouxessem o (re)conhecimento da memória das princesas africanas em seus enredos (SEGABINAZI, SOUZA e MACEDO, 2017).

As pesquisadoras fizeram um levantamento bibliográfico em todas as edições do PNBE e, dentre os resultados obtidos, foi possível observar que, apesar dos avanços relativos à promulgação da Lei nº 10.639/03, o número de obras em que o protagonismo negro é pautado nas princesas africanas ainda era extremamente pequeno, legitimando assim um processo histórico de apagamento da cultura africana e afro-brasileira presente na literatura infantil.

Diante desse quadro e com base na análise da edição do PNLD Literário 2018, afirma-se que o cenário atual não é muito distante daquele apontado pelas pesquisadoras. Ao investigarmos as obras literárias que trazem o negro como protagonista e, especificamente, abarcam o (re)conhecimento das princesas africanas, encontramos apenas uma obra: “Rapunzel e o Quibungo”, escrita em 2012 por Maria Cristina Agostinho de Andrade, Ronaldo Simões Coelho e Walter Roberto Lara e publicada pela Mazza Edições. Como critério de análise, buscou-se, além das características relacionadas às representações nas imagens, as descrições na resenha do livro presentes no guia:

A obra Rapunzel e o Quibungo, adaptação ao conto de Rapunzel proposta por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, traz ilustrações de Walter Lara para contar a história de uma menina que vive aventura semelhante ao percurso das princesas dos contos de fadas europeus. Com suas longas tranças, Rapunzel é sequestrada pelo Quibungo, uma espécie de bicho-papão, por cantar lindamente. Vive numa torre de bambu, no alto de uma castanheira, até que o príncipe Dakarai aparece para salvá-la. Contudo, a narrativa ambienta-se na Bahia, apresentando personagens negros e seres mitológicos brasileiros. Exemplar do gênero conto literário, o texto corresponde às convenções do conto: apresenta narrativa curta, com enredo simples e poucos personagens, envolvidos em ações narrativas que conduzem ao clímax emocionante e ao desfecho fantástico. Dessa forma, a construção do texto enriquece o repertório de formas literárias do aluno, dialogando com o seu horizonte de expectativas. A proposta possibilita que o leitor compare as alterações da adaptação apresentada, em relação à versão europeia. A abordagem do tema é adequada, ao resgatar uma narrativa amplamente conhecida, inserindo-a em outro

contexto mais próximo do leitor brasileiro e narrando uma aventura em que as crianças são protagonistas, inclusive na solução do problema. O texto visual que evidencia interação com o texto verbal, explorando recursos com vistas à experiência estética. A visualidade explora com cuidado e delicadeza a ambientação da narrativa em espaço brasileiro e a representação positiva da negritude, aspecto relevante para a construção da identidade racial das crianças (BRASIL, 2018, p. 721).

Os termos grifados acima nos chamam a atenção para dois pontos importantes: a) ao trazer na sua descrição que a proposta possibilita uma comparação à versão europeia, pode-se afirmar que há uma tentativa de promover o (re)conhecimento de outra proposta imagética da personagem princesa, que, por séculos, foi representada de maneira única e estereotipada; b) no que diz respeito à representação positiva da negritude, a narrativa potencializa características importantes e que, de certa maneira, contribuirão com o processo de identidade e representatividade racial das crianças brasileiras nos espaços escolares. Para elucidar tais apontamentos, vejamos a imagem da capa do livro na figura abaixo:

Figura 22 - Capa do Livro “Rapunzel e o Quibungô”



Fonte: COELHO (2012) Arquivo pessoal

Na imagem, a personagem retratada dialoga com as características do povo negro, rompendo com a visão europeia reproduzida por séculos em que as princesas são,

[...] geralmente de pele muito clara e de cabelos loiros. Algumas ainda crianças, outras mal entradas na adolescência. Têm uma vida tranquila e feliz, até que, em determinado momento, passam por provas e provações, mas são salvas por jovens príncipes, belos, educados e ricos, que por elas arriscam a

própria vida e com os quais elas se casam, sendo, então, “felizes para sempre”. Pertencem aos contos de fadas, são europeias e suas histórias aconteceram há muito e muitos anos (ROCHA, 2009, p. 21).

Portanto, apesar da representatividade negra estar presente na narrativa por meio de uma adaptação de um conto clássico de matriz europeia, a obra, em seu enredo, não traz um resgate histórico de uma personagem genuinamente africana, que poderia apresentar, por exemplo, a riqueza da ancestralidade das mulheres guerreiras africanas, cujas histórias são negligenciadas e silenciadas nos diversos espaços, sobretudo nos ambientes escolares.

Ainda nesse viés e a respeito de obras similares ao título aqui mencionado, Segabinazi, Souza e Macedo concluem que

[...] torna-se claro a ausência de uma pesquisa aprofundada por partes dos autores para a construção de uma narrativa que resgate os valores africanos. Temos princesas dotadas dos mesmos hábitos, comportamentos e linguagens da história europeia que já nos foi contada. Dessa forma, reforçamos nos nossos questionamentos: se estamos falando de uma literatura afro-brasileira, por que não resgatar as histórias africanas? Por que não apresentar as princesas africanas esquecidas? Se o espaço que há tanto tempo foi negado, agora fora conquistado, por que os autores ainda estão reproduzindo os clássicos contos populares europeus? Que identidade afro-brasileira está sendo construída? Se essa for apenas para fins estéticos, certamente, há muito que se avançar. (SEGABIZINI, SOUZA, MACEDO, 2017, p. 230-231).

As perguntas levantadas pelas pesquisadoras ainda estão presentes nos diversos contextos escolares, pois, como já visto nessa pesquisa, ainda há uma baixa representatividade das princesas negras africanas nas narrativas infantis. Por outro lado, nas obras já publicadas e, no caso da obra selecionada para o PNLD Literário 2018 (Rapunzel e o Quibungo), o modelo europeu é simplesmente adaptado, trazendo apenas marcas de representatividade imagética, desconsiderando a historicidade sociocultural do povo africano.

Ainda de acordo com as pesquisadoras,

[...] inserir princesas negras na literatura infantil e juvenil, não se trata apenas de modificar a cor da pele, o maior objetivo deveria ser o de contribuir para a propagação da cultura desse povo que por tanto tempo foi esquecido, a fim de cooperar para a consolidação da identidade das princesas africanas nos contos populares contemporâneos. Para isso, faz-se necessário um resgate de uma literatura genuinamente de matriz afro-brasileira ou africana e não uma troca de cores e traços, que talvez possa confundir o leitor (SEGABINAZI, SOUZA e MACEDO, 2017, p. 238-239).

Portanto, fica evidente que, mesmo diante da edição de políticas públicas de incentivo à leitura e formação de leitores com novos formatos, o velho silenciamento e apagamento da

história e da cultura dos povos africanos nas narrativas infantis, especificamente no que diz respeito às princesas negras africanas, ainda se faz presente. Resta-nos o desafio de potencializar, nos espaços escolares, análises e reflexões cada vez mais minuciosas sobre a qualidade dos títulos que chegam aos acervos das escolas na dimensão literária e estética, no sentido de possibilitar, além do resgate histórico, o (re)conhecimento das princesas negras africanas que, muito mais do que a simples representatividade estampada nos tons de pele, revelam a ancestralidade e a cultura secular do povo africano historicamente apagado e invisibilizado.

No próximo capítulo e à luz das discussões até aqui realizadas, apresentaremos uma possibilidade didática que terá como objetivo potencializar nos contextos escolares o reconhecimento e a valorização do protagonismo negro nas narrativas infantis por meio das princesas africanas.

3 UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICA: CONHECENDO AS PRINCESAS AFRICANAS

Durante os percursos de pesquisa apresentados até aqui, verificou-se que as reflexões e discussões a respeito de práticas educativas que valorizam a diversidade racial no ambiente escolar caminha em um ritmo lento e descompassado e que, apesar de diversas ações afirmativas em algumas políticas públicas, como, por exemplo, os programas de livro literário, o contexto escolar ainda carrega um cenário marcado por invisibilidades e silenciamentos do protagonismo negro nas suas diversas linguagens.

A respeito do exposto acima, buscaremos neste capítulo apresentar, de maneira breve, algumas premissas da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a proposta educativa aqui apresentada, perpassando por uma possibilidade didática que contribua de maneira significativa para o reconhecimento das personagens infantis (princesas africanas) nos ambientes escolares.

3.1 A pedagogia histórico-crítica: um breve olhar para o contexto escolar

Os estudos e pesquisas que versam sobre a Pedagogia Histórico-Crítica²¹ estabelecem relação direta com o trabalho do sociólogo Demerval Saviani que, durante sua trajetória, nos convida a um olhar para a teoria crítica da educação e o seu papel, haja vista que, segundo ele, “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2008, p. 36).

A partir desse pressuposto, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos levam ao diálogo com práticas educativas que valorizam a escola como um lugar multifacetado, dialógico e transformador, capaz de possibilitar espaços de mudança por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, conforme Turini aponta em sua pesquisa:

[...] uma educação escolar que possibilite a formação de indivíduos que consigam identificar as contradições presentes na sociedade e sejam capazes de realizar intervenções que provocam a superação dessas. Isso se dá pelo desenvolvimento de uma visão mais elaborada e aprimorada sobre a realidade, o que só é possível a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados. Todos possuem uma visão sobre a realidade circundante. Mas quando nos

²¹ A Pedagogia Histórico-Crítica traz em sua essência a concepção de que o papel da educação escolar é possibilitar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Em 1984, após estudos, adota-se a denominação “pedagogia histórico-crítica” que se difundiu de maneira mais forte com a publicação, em 1991, do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, escrito por Dermeval Saviani.

apropriamos de conhecimentos sistematizados, nosso olhar aprimora-se, pois só então, estamos munidos de conhecimentos suficientes para reinterpretarmos uma determinada realidade com melhores condições de análise. Para a PHC, a escola é o espaço para que essa apropriação aconteça. (TURINI, 2019, p. 84).

Ainda diante dessa perspectiva, Saviani (2014) em uma das suas pesquisas, traz à tona que, para potencializar o trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto escolar, alguns encaminhamentos precisam ser garantidos. Em um sentido mais amplo, o autor sinaliza que, nesse processo teórico-metodológico, dentre tantos pontos norteadores, é preciso evidenciar que

[...] o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos (SAVIANI, 2014, p. 30).

A partir dessa referência, pensar na prática social é se colocar diante das questões já abordadas anteriormente, relacionadas ao racismo no contexto escolar, por exemplo. A partir dessa abordagem teórica, são necessários outros encaminhamentos apresentados por Saviani e Duarte (2012) e também estudados por Gasparin (2012), tais como: problematização, instrumentalização, catarse e prática social final descritos no quadro 9, os quais serão abordados em uma proposta de projeto de trabalho durante esse capítulo.

Quadro 9 - Encaminhamentos prática-teoria-prática

Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos. 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da retomada empírica.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção de conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente. 2) Recursos financeiros e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, de nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em

Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?			trabalhadas e aos objetivos.	função da transformação social.

Fonte: Gasparin (2012)

Além disso, diante do cenário educacional brasileiro, marcado por currículos eurocêntricos e colonizados, fazem-se fundamentais práticas que possibilitem um currículo plural e que valorizem a diversidade, como ressalta Gomes:

A proposta de uma educação para a diversidade está no cerne da Lei 10.639/03 e de tantas outras legislações educacionais brasileiras que trazem para o currículo a discussão sobre o trato democrático das diferenças. Ela exige mudanças de postura pedagógica, o desafio do diálogo intercultural e intergeracional, a superação de preconceitos e estereótipos e uma postura aberta e democrática frente ao diverso. (GOMES, 2008, p. 152).

Em diálogo com essas perspectivas e abordagens, a proposta que apresentaremos baseia-se em uma possibilidade didática que mobilize, nos contextos escolares, um olhar voltado à importância e valorização do trabalho com a diversidade cultural presente na sociedade brasileira por meio de um baú contendo encartes com questionamentos, propostas didáticas e também trazendo releituras de 6 narrativas infantis sobre as princesas africanas.

3.2 Contextualizando a proposta

A proposta didática aqui apresentada caracteriza-se como um objeto de aprendizagem denominado “Baú Africano: conhecendo princesas africanas”. Este produto educacional é composto por um baú feito de papel e um e-book em forma de encartes, contando a história de 6 princesas africanas. Além disso, o material também traz um encarte com referências de livros infantis cujas narrativas são protagonizadas por princesas negras. A seguir, apresentaremos as etapas do produto, sua descrição detalhada, as propostas de planejamento e ações prévias que desencadearam sua elaboração.

3.2.1 As etapas do produto educacional: por que, para que, como?

Estudos realizados e apresentados nessa pesquisa demonstram que, apesar de avanços nas legislações educacionais brasileiras e até mesmo em algumas práticas escolares, o

apagamento e a invisibilidade do protagonismo negro ainda é uma realidade presente nas narrativas infantis e nas diversas áreas educacionais.

Apesar desse cenário repleto de invisibilidade, destacamos que, nos últimos anos, o trabalho voltado à diversidade cultural presente no cotidiano das escolas e a necessidade de políticas públicas que garantissem e legitimassem tal trabalho puderam ser vistos em documentos educacionais, alguns já apresentados aqui, como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sendo assim, os sistemas de ensino brasileiros encontram-se diante de desafios latentes e necessários, os quais demandam mudanças nos currículos escolares, alinhadas às concepções genuínas que garantam, no espaço escolar, o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira em suas diversas linguagens, com o intuito de minimizar os impactos de um abismo cultural produzido e cultuado nos estabelecimentos de ensino. A respeito da potência do trabalho voltado à diversidade, Morin destaca que,

Os que veem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que veem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreva na unidade. (...) a desintegração de uma cultura sob o efeito técnico-civilizatório é uma perda para toda a humanidade, cuja diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros. (MORIN, 2002, p. 57).

Para potencializar as discussões acerca dos currículos escolares e as relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2012) apresenta a necessidade de uma descolonização dos currículos:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não

só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, 2012, p. 107, 108).

Ainda sobre o processo de descolonização, a autora descreve os desafios presentes no contexto escolar:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102).

Diante dessa realidade, destaca-se a importância de planejar ações e práticas educacionais que nos levem a superar tais demandas, pautadas no diálogo entre as ações e o meio social, capazes de promover aprendizagens multiculturais cada vez mais significativas, conforme os estudos de Libâneo:

Por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. (LIBÂNEO, 2013, p. 17).

Tais pressupostos acerca das relações sobre o meio social nos colocam diante do papel assumido pela escola quando falamos em práticas que privilegiem certas culturas em detrimento de outras e que, muitas vezes, ignoram os processos históricos aos quais essas culturas foram expostas. Tais ideias corroboram Libâneo, pois, segundo o autor,

[...] a escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural. Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que

articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas. (LIBÂNEO, 2013, p. 39).

Diante do papel exercido pela escola, voltamos à ausência de personagens negros protagonistas, sobretudo nos clássicos infantis, que perdura há séculos no cenário educacional brasileiro. A propósito, é desse lugar que emerge o produto educacional aqui descrito e seu objetivo: possibilitar o reconhecimento e valorização das princesas africanas por meio de narrativas que tragam tais personagens e suas histórias. Dentre esses objetivos, um dos pontos de partida para a elaboração dessa proposta dialoga com as pesquisas de Oliveira, as quais apontam:

[...] nas narrativas infanto-juvenis brasileiras, os personagens negros, sendo ou não os protagonistas da estória, são caracterizados de maneira inovadora, rompendo com os estereótipos que os inferiorizavam em virtude da associação à sujeira, pobreza, feiura, passividade, entre outros predicativos geralmente atribuídos a eles? (OLIVEIRA, 2003, p. 103).

Portanto, a partir dessas questões e no sentido de potencializar o trabalho com a proposta aqui descrita, apresentaremos uma possibilidade de planejamento que possibilite um espaço de aprendizagem e transformações, além de relatos e ilustrações sobre uma oficina de desenho com a temática “princesas africanas”.

3.3 Desenhando as princesas africanas: relatos de uma oficina

Como aqui já explicitado, a proposta de elaborar um e-book contando narrativas sobre princesas africanas surge da necessidade de fazer com que as práticas educativas voltadas à literatura contribuam para a ampliação cultural dos alunos e, até mesmo, valorizem a identidade negra das crianças, sobretudo no espaço escolar.

Sendo assim, apresentaremos agora uma proposta didática (oficina) intitulada: “No mundo das princesas, negro também é realeza” realizada com crianças de 8-9 anos no ano de 2019 com duração de 3 horas. Essa proposta foi relevante para o planejamento e desenvolvimento do produto aqui apresentado, pois tinha como objetivo promover o reconhecimento e a valorização do protagonismo negro nas narrativas infantis (princesas africanas) por meio de uma atividade literária e uma oficina de desenhos utilizando materiais como papel colorido, cola e tinta guache, partindo de algumas referências apresentadas. A proposta apresentava o seguinte planejamento:

Quadro 10 - Planejamento da oficina

Atividade Proposta	Recursos/ Encaminhamentos
1- Roda de Diálogo com os alunos sobre os contos clássicos e as princesas que já conhecem. Como são as princesas que vocês já ouviram nas histórias e contos de fadas?	---
2- Leitura da obra: O casamento da princesa – Celso Sisto.	Materiais utilizados: Livro (já possui o livro físico e também em PPT)
3- Conversa sobre a obra lida e as características da princesa apresentada.	---
4- Exposição dialogada das princesas africanas (fotos e pequenos textos) – Apresentação em PPT	Materiais utilizados: Projetor
5- Apresentação da proposta de desenho das princesas africanas utilizando papéis coloridos, cola, lápis de cor, giz de cera, tinta guache. *Sugestão: as produções dos alunos poderão ficar guardadas para uma possível exposição do trabalho realizado.	Materiais necessários: cartolina ou papel cartão, papel camurça, lápis de cor, giz de cera, lápis grafite, tinta guache, pincel.

Fonte: Arquivo Pessoal

Partindo do planejamento acima, a proposta buscou promover, entre as crianças, um espaço de ampliação de repertório cultural, valorização da cultura africana e afro-brasileira e, sobretudo, a presença do protagonismo negro nas narrativas infantis. Dentre as ações realizadas na oficina, destacamos a roda de diálogo e sobre tal ação estabelecemos relações com as premissas dos círculos de cultura de Paulo Freire (1991), descritos no trabalho de Dantas e Linhares (2014) e assim definidos:

Tendo como princípios metodológicos o respeito pelo educando, a conquista da autonomia e a dialogicidade, os círculos de cultura, tais como foram sistematizados por Freire, podem ser didaticamente estruturados em momentos tais como: a investigação do universo vocabular, do qual são extraídas palavras geradoras. Esse mergulho permite ao educador interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que se traduzirá no tema gerador geral, vinculado a ideia de interdisciplinaridade e subjacente à noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social. (DANTAS, LINHARES, 2014, p. 73).

Outra atividade proposta e realizada durante a oficina foi a leitura do livro “O Casamento da Princesa”, de Celso Sisto (2010), conforme a figura 23.

Figura 23 - Capa do livro “O casamento da princesa”



Fonte: SISTO (2009)

O livro apresenta a história de uma princesa africana chamada Abena e de seu casamento. Durante a oficina, o livro foi lido para as crianças e, em seguida, houve uma conversa sobre o que elas observaram a respeito das características físicas dessa princesa. Um dos pontos de maior atenção está no espanto das crianças ao perceberem uma princesa sem cabelos e negra.

Na roda de diálogo, foi possível verificar que, para a totalidade das crianças, uma princesa se caracteriza por outros modelos, sobretudo os eurocêntricos. Foi extremamente notável a percepção que as crianças tinham e os estereótipos construídos socialmente sobre a personagem princesa, naturalizado e perpetuado nas narrativas clássicas infantis e que consolidam uma imagem única e europeia. Tal observação resgata a visão historicamente construída a respeito dos estereótipos e, sobre isso, Piza afirma que

Os estereótipos também não podem ser vistos como preconceitos irracionais e inválidos. Ou seja, do ponto de vista da autocognição, os estereótipos desempenham funções de percepção de si e do seu grupo que tentam adequar o indivíduo a uma dada realidade. As formas distorcidas de percepção podem vir de processos sociais de cognição, quando a distorção de um grupo pelo outro envolve dimensões políticas. (PIZA, 1998, p. 27).

Portanto, a partir disso, é possível pensar em práticas educativas que busquem romper com estes estereótipos. Dentre as atividades propostas, a oficina trazia a propositura da

realização de desenhos de princesas africanas partindo de observações e imagens mostradas em slides como uma atividade final. Para elucidar tal processo, traremos algumas imagens dos desenhos realizados na oficina (figura 24) e que compõem o acervo pessoal do pesquisador.

Figura 4 - Desenhos – Oficina Princesas Africanas



Fonte: Arquivo pessoal

Com base nas imagens acima, é possível destacar que, apesar do trabalho prévio realizado com a leitura do livro, que trazia a personagem africana, e da roda de conversa a respeito dessas características, podemos notar que em um dos desenhos houve a tentativa de ilustrar uma princesa africana, mas sem a utilização de lápis de cor para caracterizar a pele negra da princesa apresentada, evidenciando assim o processo histórico de naturalização do apagamento da cultura negra em todas as suas perspectivas. As observações realizadas nos desenhos apresentados na figura 12 partem do método de análise de imagens e representações de Schwarcz (2014) e que, neste sentido, são vistas

Não como reflexo, mas como produção de representações, costumes, percepções, e não como imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam. Uso o termo “representação”, que tem com certeza uma larga tradição e merece uma série de concepções políticas, sociológicas, semióticas e estéticas. (SCHWARCZ, 2014, p. 393).

O trabalho feito a partir dessa oficina permitiu novos olhares para o planejamento do produto aqui já mencionado. Durante todo o período das ações realizadas, ficou evidente que

quando as crianças referenciavam as personagens princesas elas apareciam sempre pautadas em características eurocêntricas. Tais observações e apontamentos foram pontos de partida para a concepção da possibilidade didática aqui apresentada e, portanto, elencaremos agora o planejamento da proposta e seus encaminhamentos.

3.4 “Baú africano - conhecendo as princesas africanas”: pensando no planejamento

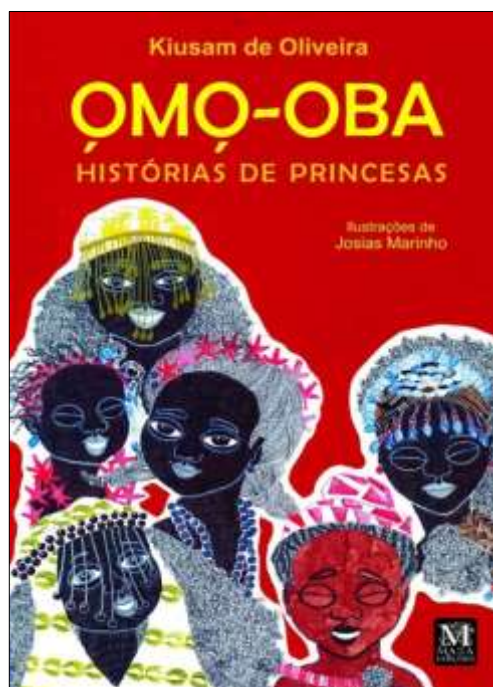
Ao nos debruçarmos sobre o processo de planejamento, algumas etapas foram imprescindíveis, tais como: levantamento e escolha das princesas africanas, reescrita das narrativas e histórias das princesas, escolha dos materiais a serem utilizados, dentre outros aspectos que fundamentam a proposta. Sendo assim, durante a pesquisa acerca das obras que contemplavam as personagens princesas africanas, foi realizada a escolha de um livro contendo histórias de 6 princesas africanas escritas por Kiusam de Oliveira²² intitulado “*Omo-Oba: Histórias de Princesas*” para referenciar o processo de reescrita das narrativas. Um dos pontos de destaque do livro pode ser encontrado no texto de apresentação, escrito pela própria autora. Nele, Oliveira afirma que

As histórias desse livro mostram como princesas se tornaram, mais tarde, rainhas. Essas histórias vêm de fontes tradicionais conhecidas, contadas e recontadas pelo povo africano (iourubano) e afro-brasileiro, nas quais uma mulher chama Oduduá criou o planeta Terra e, se uma mulher teve esta capacidade, o poder está com ela. (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

O livro traz a história de 6 princesas africanas sendo: 1) Oiá e o búfalo interior, 2) Oxum e seu mistério, 3) Iemanjá e o poder da criação do mundo, 4) Olocum e o segredo do fundo do oceano, 5) Ajê Xalugá e o seu brilho intenso e 6) Ododuá e a briga pelos setes anéis. A obra é ilustrada por Josias Marinho, trazendo aspectos importantes de valorização da cultura africana e afro-brasileira, além de estabelecer diálogo com a narrativa textual.

²² Kiusam de Oliveira é doutora pela Universidade de São Paulo, contadora de histórias e escritora. Em suas obras, a autora busca valorizar a cultura negra por meio do empoderamento das identidades negras e, dentre suas publicações infantis, se destaca o livro “O mundo no black power de Tayó”.

Figura 5 - Capa do Livro “Omo-Oba: Histórias de Princesas”



Fonte: OLIVEIRA (2009)

A partir do livro “*Omo-Oba: Histórias de princesas*” (figura 25) e da escolha referente ao produto educacional, é possível estabelecer relações a respeito dos mitos africanos e de suas relações explicitadas nas narrativas. A escolha da obra para referenciar essa proposta educativa está intimamente ligada ao apagamento da cultura africana e afro-brasileira em suas diversas linguagens. Neste sentido, nos debruçamos sobre pesquisas realizadas sobre tal temática e trazemos os estudos realizados por Passos, Passos e Nascimento (2019, p. 08), segundo os quais “no que diz respeito aos orixás, são seres sobrenaturais que, conforme o mito e o rito iorubá, orientam o mundo dos vivos e regem as forças da natureza. (...)” e também nas pesquisas de Prandi (2001), em que, segundo o autor,

[...] os orixás são divindades que receberam de Olorum ou Olodumere a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana. (PRANDI, 2001, p.21).

Passos, Passos e Nascimento (2019, p.08) afirmam que “a cada orixá é associada uma cor, alguns animais e instrumentos, tais como espada, machado, sabre, cajado, espelho, arco e flecha, chave, pilão, etc. De acordo com o mito iorubá, cada orixá possui sua história, seu símbolo e seus ritos”. Na obra de Kiusam de Oliveira (2009), essa relação entre os orixás e as princesas africanas revela-se durante todo o livro, fazendo referências aos elementos da

natureza, além de aspectos rituais e simbólicos, possibilitando o acesso dessas histórias ancestrais e carregadas de herança cultural nos espaços escolares por meio da literatura infantil.

Ainda nesse sentido, vale a pena ressaltar que as temáticas africana e afro-brasileira nem sempre estiveram presentes nas práticas leitoras das escolas brasileiras, conforme já apresentamos nessa pesquisa. Portanto, trazer tal temática como eixo centralizador do produto educacional aqui elencado e, em seu bojo, contemplar as histórias das princesas africanas no viés mitológico, dialoga muito com os estudos de Ford presentes no livro “O herói com rosto africano – Mitos da África”, em que o autor nos aponta que

[...] a literatura não recebe bem a mitologia africana. Os mitologistas ocidentais, inclusive o falecido Joseph Campbell, escrevem pouco e quase sempre com zombaria sobre a mitologia africana, rebaixando as contribuições africanas ao nível das lendas populares, em lugar de colocá-las no patamar das mitologias superiores, reservado para as culturas orientais e ocidentais. (FORD, 1999, p. 09-10).

Sendo assim, fica evidente que as narrativas que trazem as questões voltadas à mitologia africana ocuparam, por vezes, um lugar de inferioridade no cenário educacional e literário brasileiro e é a partir dessas premissas que a proposta didática “Baú Africano: conhecendo as princesas africanas” objetiva que as histórias que abarcam tais temáticas estejam inseridas nas propostas didáticas e no planejamento curricular.

Além disso, a proposta de planejar e apresentar narrativas nas quais os mitos aparecem como um dos pilares corrobora os estudos de Prandi (2001, p. 24), para quem “o mito é a chave para ‘alcançar’ não apenas o passado, mas também o presente e o futuro”. Um trabalho com a literatura infantil de matriz africana e afro-brasileira, que permita a ampliação do repertório cultural das crianças, configura-se como elemento importante na construção de um currículo cada vez mais descolonizado e eurocêntrico. Ainda à luz do trabalho com os mitos por meio de histórias nos contextos escolares, Hofbauer, em uma de suas publicações, nos mostra a importância dessas histórias, no sentido de que,

Na concepção iorubana tradicional do mundo, as histórias míticas oferecem uma orientação importantíssima, uma espécie de referência última para a vida terrestre. É por meio delas que os sacerdotes buscam avaliar o mundo da concretude. Os mitos servem para interpretar a realidade: eles afirmam e reafirmam as verdades iorubanas e dão dicas de como deve se comportar para ter sucesso. A cosmologia iorubana expressa nos mitos apresenta-se tanto como princípio quanto como meio e como fim: está na origem do mundo e é instrumento tanto para interagir com o mundo como para mantê-lo tal como descrito nos mitos. (HOFBAUER, 2001, p. 253).

Ao tratarmos das narrativas sobre as princesas africanas que farão parte do produto educacional, ressaltaremos os estudos de Harry Garuba (2012) a respeito do realismo animista. Segundo o autor, o termo é utilizado para

[...] descrever essa prática predominantemente cultural de harmonizar um aspecto material físico, frequentemente animado, com o que outros podem considerar um conceito abstrato. O realismo animista, creio, é um conceito muito mais abrangente, do qual o realismo mágico pode ser dito como sendo um subgênero, com suas próprias características de conexão e sua diferença formal. Pela repetição e pela diferença, o realismo mágico sinaliza de uma vez por toda sua dependência ao código de capacitação do discurso animista e seu “realismo” representacional também marca a sua diferença. Para ser mais preciso, o materialismo animista se subdivide na técnica representacional do realismo animista, que pode uma vez mais se subdividir no gênero do realismo mágico. (GARUBA, 2012, p. 246).

Ao trazermos princesas como Oyá, Iemanjá, dentre outras, abarcamos nas narrativas do produto essas relações sinalizadas por Garuba e ainda objetivamos que “a literatura, talvez, possa fornecer um exemplo conveniente, pois sendo um ato de linguagem ela é necessariamente atraída pelo antropológico e, portanto, naturalmente se entrega ao imaginário e ao fantástico” (Garuba, 2012).

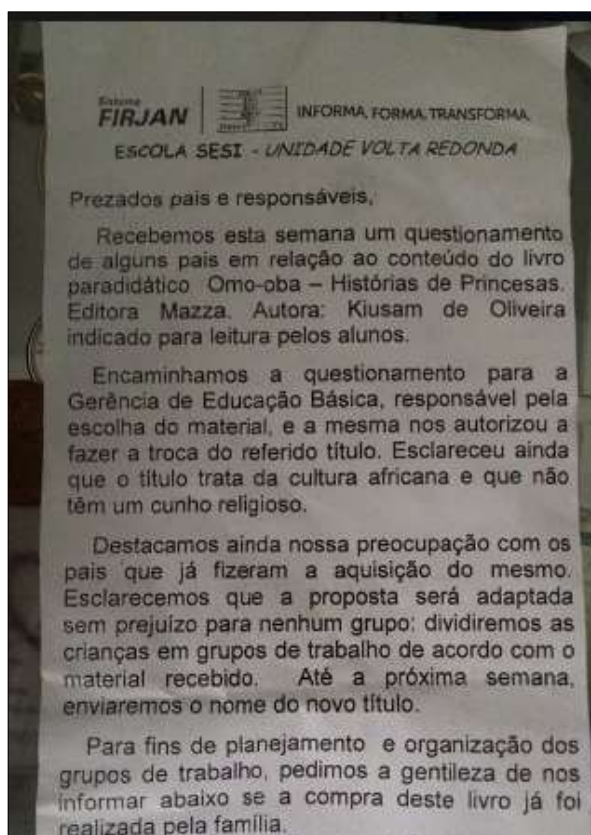
Portanto, elaborar e apresentar as narrativas por meio das reescritas propostas no produto “Baú Africano: conhecendo as princesas africanas” possibilitará a ampliação no repertório cultural dos alunos, além de estabelecer tentativas de romper com as práticas minimalistas e que, por vezes, caracteriza o trabalho com os mitos africanos por um viés exótico e preconceituoso. A respeito dos desafios voltados ao trabalho voltado à cultura africana e afro-brasileira, registraremos aqui um dos reflexos desses processos naturalizados e preconceituosos que ocupam os espaços escolares.

Um destes exemplos pode ser visto na matéria publicada no portal da Revista Fórum do dia 19 de março de 2018, cujo título é “Pais de alunos de escola no RJ tentam censurar livro sobre cultura africana”. Trata-se do livro “*Omo-Oba: Histórias de princesas*”, de Kiusam de Oliveira (2009), referenciada no produto educacional aqui apresentando. Na matéria, podemos observar que um grupo de pais entrou em contato com a instituição de ensino solicitando a retirada do livro na lista de obras solicitadas partindo da justificativa de que a cultura africana não é vista como objeto de importância para a formação cidadã do povo brasileiro.

As “reinvindicações” expostas por um grupo de pais ganharam visibilidade quando uma das mães de aluno da referida escola postou em suas redes sociais um comunicado enviado

pela coordenação pedagógica da instituição fazendo uma pesquisa sobre a aquisição do livro, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 26 - Comunicado enviado aos pais



Fonte: Portal Revista Fórum (2018)

Com a divulgação do comunicado nas redes sociais e depois de ações de grupos diversos e do Movimento Negro²³, a instituição decidiu rever a prática de censura explícita e emitiu um comunicado dizendo que “cometeu um erro ao anunciar livro opcional à obra ‘Omo-Oba: Histórias de Princesas’, da autora Kiusam de Oliveira, para alunos cujos pais questionaram a sua utilização em aulas de História”. Após a publicação de matérias sobre o comunicado da instituição escolar, a escritora Kiusam de Oliveira registrou em uma nota seu posicionamento:

Omo-Oba é um livro que privilegia o recontar de mitos africanos pouco conhecidos pelo público brasileiro em geral. O livro apresenta seis histórias de rainhas, na figura de princesas, com o objetivo de fortalecer a personalidade de meninas, independente de raça/cor, etnia, condições socioeconômicas. Tais rainhas são nossas ancestrais, uma vez que há comprovações científicas de

²³ No capítulo 1 apresentamos algumas ações e lutas do Movimento Negro.

que a África é o Berço da Humanidade. A forma com que eu as apresento neste livro é sem nenhuma conotação religiosa, mergulhadas que estão na história e nos aspectos da cultura afro-brasileira, através de uma narrativa com personagens negras cheias de afeto e de empoderamento, o que é uma raridade em bibliotecas brasileiras. Ele atende perfeitamente as leis 10.639/03 e 11.645/08 que obriga o ensino da História da África e das Culturas Afro-brasileira nas escolas em todos os seus segmentos. O livro é altamente premiado, além de ser um espelho para o ser negro no país. Fui professora da Educação Infantil por 23 anos e atualmente sou professora na Universidade Federal do Espírito Santo, dando continuidade ao meu trabalho de fortalecimento e formação de crianças, jovens e adultos negros. Durante estes anos, foram várias as situações de confrontos de alunos negros com a ausência de príncipes e princesas como eles nas literaturas infantil e juvenil brasileira. Assim sendo, resolvi publicar histórias de rainhas negras que fazem parte da história, da cultura e da humanidade. Pode parecer pouco, mas num país racista e eurocêntrico como o Brasil, tais princesas têm sido a defesa de crianças negras na luta contra a sua invisibilidade, a discriminação racial e o racismo (REVISTA FÓRUM, 2018, p. 01).

A partir de exemplos como esse, fica evidente que o presente trabalho poderá contribuir, de maneira significativa, na superação do apagamento da cultura africana nas realidades educacionais brasileiras que, por séculos, reproduzem a unicidade cultural em suas práticas.

3.4.1 Construindo a proposta didática: um diálogo com a pedagogia histórico-crítica

Para elucidar o processo de construção e realização da proposta e potencializar o trabalho com o objeto de aprendizagem aqui descrito, apresentaremos um quadro organizador das etapas da proposta didática, a qual está alicerçada em alguns encaminhamentos didáticos que permitem estratégias diversificadas na realização do trabalho, tais como: rodas de conversa, leituras, confecção do baú africano, dentre outros.

Quadro 11 - Planejamento da Proposta – Baú Africano: conhecendo as princesas africanas

Atividade proposta	Descrição	Materiais utilizados
1. Apresentação da proposta	Nesta etapa, deve-se apresentar a proposta com o produto educacional “Baú Africano: conhecendo as princesas africanas”, instigando algumas perguntas como: O que a palavra baú nos lembra? (espera-se que as crianças demonstrem interesse e relacionem o objeto Baú a algo precioso, etc.)	-

Atividade proposta	Descrição	Materiais utilizados
2. Roda de Conversa	Em um segundo momento, será realizada uma roda de conversa a respeito da personagem princesa e, para isso, algumas perguntas poderão ser norteadoras: a) Vocês já ouviram histórias em que aparecem princesas? Se sim, quais? b) Como eram as princesas nessas histórias (características físicas, etc.)? c) Quais podem ser as características de uma princesa verdadeira? d) Será que só existem essas princesas nas histórias? e) Vocês já ouviram alguma história de princesas que não são essas tão conhecidas? Se sim, quais? Por fim, sugere-se que os alunos façam o desenho de uma princesa com as características que eles conheçam. Estes desenhos serão utilizados em oportunidades posteriores para problematização.	-
3. Apresentação do Baú Africano: conhecendo princesas africanas	Nesta etapa, será apresentando o Baú Africano contendo as 6 histórias reescritas com as histórias das princesas africanas. Para isso, seguem sugestões de encaminhamentos: a) Estão lembrados que nas aulas passadas falamos sobre o objeto baú e sobre as princesas africanas? Hoje vamos conhecer um baú com histórias de princesas africanas. Neste momento, o professor poderá fazer a leitura das narrativas, dando luz à beleza das histórias e das personagens, os símbolos, os elementos que compõem as narrativas, etc. O momento deve ser voltado à leitura e apreciação das narrativas, tanto escritas quanto visuais.	Baú e as narrativas africanas impressas
4. Confeção de um baú pelos alunos e ilustração de uma princesa africana	Após a leitura e apreciação das histórias, sugere-se que o professor organize um momento para que os alunos confeccionem e montem seu próprio baú com as histórias das princesas africanas. Por fim, os alunos também poderão criar uma nova princesa africana, por meio de um desenho que use algumas das referências culturais apresentadas.	Estrutura do baú e as narrativas impressas

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista o quadro acima, partiremos para a ampliação da proposta, estabelecendo diálogos com os estudos de Gasparin (2012) e com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, mencionada anteriormente. Em sua obra “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, Gasparin (2012) aborda elementos pautados no método dialético prática-teoria-prática, possibilitando uma aprendizagem ainda mais significativa de conteúdos. Para tanto, ele nos aponta que um dos caminhos possíveis para estabelecer relações e aprendizagens

significativas e que dialoguem com as ações educacionais e contextos sociais dos alunos é realizar o levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes. Segundo o autor,

Este é o momento em que, coletivamente, os alunos, estimulados e orientados pelo professor, são desafiados a mostrar todo o conhecimento que possuem sobre os itens do tema em questão. Consiste no levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Além disso, eles também demonstram o que já sabem teoricamente sobre esse mesmo conteúdo, antes que a escola o sistematize. É a sua visão de totalidade e relação a esse objeto de estudo, expressando o senso comum, o perceptível, em que tudo é natural, pois ‘as coisas são assim mesmo’. É a explicitação da totalidade empírica, do todo caótico (GASPARIN, 2012, p. 25).

Além das premissas elencadas a respeito do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos como uma estratégia didática que relacione prática e teoria, Gasparin (2012) afirma que é preciso estimular nos alunos um olhar para as relações teóricas e práticas atreladas à realidade atual, fazendo com que as propostas e os conteúdos trabalhados pelos professores no contexto escolar ganhem dimensões sociais. Sobre isso, o pesquisador afirma que

Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais. É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostram-se, paralelamente, as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo. Esse processo leva o aluno, aos poucos, a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão. O conteúdo começa a ter sentido para o aluno (GASPARIN, 2012, p. 43).

Os apontamentos sobre a construção do sentido dos conteúdos para os alunos têm, nas últimas décadas, suscitado, nos processos de formação continuada docente, reflexões importantes e que englobam não apenas o papel dos educadores e dos alunos, mas também das relações vivenciadas entre eles no espaço escolar. Masetto aborda a importância do papel docente e seu caráter mediador no processo de ensino e aprendizagem a partir da seguinte perspectiva:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajude o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las, debatê-las com os seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo

intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender que sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 144).

A partir das contribuições de Gasparin (2012) e Masetto (2000), apresentaremos agora uma proposta de projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-crítica, visando a ampliar o trabalho com o produto educacional “Baú-Africano: conhecendo as princesas africanas”. Para tanto, utilizaremos as premissas e estudos de Gasparin (2012), realizando adaptações de acordo com o contexto e com as questões abordadas.

Quadro 12 - Proposta de projeto de trabalho

Prática	Teoria			Prática
Prática inicial do conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social final do conteúdo
1) Listagem do conteúdo. Objetivos do trabalho: Reconhecer e valorizar as princesas africanas na literatura infantil, a fim de valorizar também a cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar. 2) Vivência cotidiana do conteúdo. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. a) Vocês já ouviram histórias em que aparecem princesas? Se sim, quais? b) Como eram as princesas nessas histórias (características físicas, etc.)? c) Quais podem ser as características de uma princesa verdadeira? d) Será que só existem essas princesas nas histórias? e) Vocês já ouviram alguma história de princesas que não são essas tão conhecidas? Se sim, quais? Mobilização.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas: porque a maioria das princesas é branca? Apresentação da proposta: conhecer algumas princesas africanas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. 2) Recursos humanos e materiais. Nesta etapa vamos explorar os materiais do baú, ler as histórias, criar novas princesas e também construir o próprio baú a partir dos materiais planejados. Recursos: Baú africana, contendo os encartes.	1) Elaboração da síntese. Nova postura. O que aprendemos? Qual a importância de valorizarmos e conhecermos as princesas africanas? Existe apenas um modelo de princesa nas histórias? O que podemos aprender com as histórias aqui apresentadas?	Intenções e ações do aluno. Novas práticas sociais. Vamos divulgar e realizar este trabalho com outras turmas? Que tal analisarmos os livros que temos na nossa sala e na biblioteca da nossa escola? Quais as princesas que aparecem nestes livros? Que tal conversarmos com a gestão da escola para juntos adquirirmos livros que valorizam a cultura africana e afro-brasileira e que as ações não sejam apenas em datas específicas?

Fonte: Gasparin (2012). Adaptações do pesquisador.

Partindo do quadro acima, com descrições e encaminhamentos didáticos sobre a proposta elencada, acreditamos que as relações e os diálogos entre teoria e prática poderão ser cada vez mais alinhados, gerando boas situações de aprendizagem nos diversos contextos escolares. Além das sugestões de projetos de trabalho, os materiais que compõem o produto educacional “Baú Africano: conhecendo as princesas africanas” são os seguintes: a) molde do baú planejado; b) encartes com questões norteadoras; c) 6 narrativas com reescritas de histórias das princesas africanas, além de uma proposta didática de uma oficina de desenho.

3.4.2 Ampliando a proposta: materiais complementares

No sentido de ampliar as propostas desencadeadas pelo produto educacional “Baú africano: conhecendo as princesas africanas”, realizamos um levantamento de livros infantis que trazem em seus enredos a personagem princesa africana como protagonista das narrativas. Uma das obras selecionadas pode ser vista no material “Revista de (in)formação para agentes de leitura: Princesas africanas”, no fascículo 19. O material apresenta 22 textos, entre artigos e histórias, nos quais as princesas africanas são protagonistas, contando com lindas ilustrações.

Ainda sobre o material, Prado, organizador dos textos, afirma que dentre os propósitos dessa edição estão:

[...] ajudar os professores a reconhecer e positivar as diferenças, combater o racismo e o preconceito étnico-racial; ela não pode se propor a oferecer respostas, mas a ajudar a instalar perguntas que desconstruam comportamentos e pré-julgamentos. Sendo assim, com o excepcional conteúdo que se segue e que é oferecido às futuras gerações de brasileiros, deixo no ar uma homenagem a todas as princesas negras (e africanas) que nunca estiveram em nosso imaginário e às outras tantas que não puderam comparecer a esta edição. (PRADO, 2009, p. 09-10).

Ao fim do caderno “Leituras Compartilhadas”, podemos encontrar sugestões de referências teóricas para embasar e ampliar os estudos sobre o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, além de livros, narrativas infantis e filmes que trazem a cultura africana e também a temática das princesas.

Diante do exposto, vale a pena ressaltar que todo trabalho pedagógico voltado à promoção de um ambiente escolar multicultural deve resgatar o contexto histórico em que a cultura africana foi sendo negligenciada e apagada. Dias (2015) afirma que possibilitar práticas educacionais nas escolas possibilita que as crianças possam vivenciar experiências significativas, ainda mais

[...] de modo mais perceptível numa etapa na qual predomina o pensamento mágico. Provavelmente signifique construir possibilidades de novos imaginários infantis nos quais a diversidade seja uma marca. Sons, ritmos e movimentos de diferentes grupos culturais deveriam permear as experiências vividas pelas crianças pequenininhas, possibilitando as viagens mais incríveis no universo da criação. O espaço da fantasia e da imaginação é parte integrante do modo como a criança apreende e interage socialmente nessa fase e as histórias das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas estão permeadas de seres mágicos, heróis e algozes que poderiam fazer parte do imaginário infantil, enriquecendo o repertório infantil. (DIAS, 2015, p.590).

Neste sentido, as propostas aqui apresentadas e sugeridas são pontos de partida para que as práticas educativas sejam cada vez mais plurais, multiculturais e que, sobretudo, não perpetuem histórias e culturas únicas em seus currículos. Além disso, o trabalho, na perspectiva cultural, por meio de narrativas literárias, possibilita nas crianças,

O mesclar do imaginário com a realidade, construídos nas e pelas culturas infantis, nas quais as crianças estão mergulhadas e nos mergulham, precisam estar permeados de elementos das heranças culturais afro-brasileiras para que elas possam compor o universo de suas invenções de modo menos monolítico e mais plural, mais rico, menos eurocêntrico e mais multicultural. (DIAS, 2015, p.591).

Sendo assim e diante dessas possibilidades, espera-se que esse produto educacional contribua de maneira significativa para as aprendizagens dos alunos, principalmente no que diz respeito à valorização e ao reconhecimento do povo e da cultura africana como o berço da humanidade e também como casa de ricas e diversas culturas que, por séculos, tem sido invisibilizada. Por fim, entendemos essas propostas como um começo, que se construirá com práticas e currículos cada vez menos colonizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nas considerações finais desta pesquisa, é possível concluir que as discussões sobre o racismo e as suas implicações no contexto escolar se sustentam nas mais diversas esferas sociais. Os estudos da Sociologia nos revelam que essas discussões carregam marcas de diversos processos históricos hegemônicos e que, assim, ainda no cotidiano e na realidade atual, se apresentam e se constroem de maneira explícita nas mais diversas relações: sociais, políticas, culturais, dentre outras.

Diante disso, notamos que um dos pilares dessa “construção bem-feita” está intrinsicamente ligada ao mito da democracia racial defendido por Freyre e que posteriormente foi se contradizendo e sendo “desconstruída” com os estudos de Kabengele Munanga e Florestan Fernandes. Este mito desde então vem trazendo seus vestígios na sociedade e fomentando a negação e a naturalização de um racismo estruturado e cultivado até a contemporaneidade. Vimos também algumas concepções sobre o racismo estabelecendo diálogos com o contexto escolar permeado por desafios e possibilidades.

Falar das relações entre o racismo e o contexto escolar, sobretudo, é evidenciar o caráter emancipatório deste espaço na vida de crianças e jovens negros. Porém, vimos nesta pesquisa que a escola, apesar de ser um espaço privilegiado de construção de uma identidade negra positiva enviesada por ações afirmativas no combate ao racismo nas suas mais diversas formas, tem sido marcada por um espaço de silenciamento, de apagamento e, até mesmo, um ambiente negado para que a cultura africana e afro-brasileira seja integralmente respeitada e valorizada como essência da nossa humanidade.

Posto isto, verificamos também que os reflexos de uma sociedade democraticamente racial ocupam os espaços escolares em diversas linguagens, inclusive a literária, analisada nesta pesquisa. Após a análise de obras selecionadas para o PNLD Literário, foi possível concluir que, mesmo após mais de 15 anos de uma legislação que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, os livros que trazem o protagonismo negro nas suas narrativas atingem apenas 5% do total de livros analisados. Olhando para as práticas educacionais por meio da pesquisa realizada com 20 professores de uma escola pública, também notamos que mais de 40% deles não conhecia nenhum livro que tratava das temáticas raciais. Esses dados endossam a constatação de que a escola e suas práticas são espaços de perpetuação da naturalização do racismo.

Com base nesses dados, apresentamos ainda nesta pesquisa os estudos de Silva e Gomes sobre a necessidade de uma descolonização dos currículos e, neste sentido,

concordamos integralmente com as pesquisadoras, pois, mesmo com os marcos legais que foram conquistados após muitas lutas do Movimento Negro, os currículos escolares, na sua maioria, ainda são eurocêntricos. Os marcos históricos, as narrativas literárias (aqui apresentadas e analisadas no edital 01/2018) e os conteúdos escolares quase sempre são vistos pela ótica da branquitude, haja vista as campanhas publicitárias que compõem este trabalho e alguns recortes de livros aqui apresentados. Portanto, romper com esta realidade que invisibiliza a história e a cultura negra devem ser pontos norteadores de discussão nas instituições de ensino e, conseqüentemente, conteúdos discutidos e narrados nas escolas e nos currículos de maneira sistematizada e contínua.

A respeito dos livros selecionados e da análise realizada no guia do PNLD Literário e, ainda, no diálogo com os dados da pesquisa com os professores, podemos afirmar que o objetivo proposto nesta pesquisa foi alcançado, uma vez que, a partir da investigação da presença do protagonismo negro nas narrativas infantis e da pequena representatividade negra presente nos livros, constatamos que o trabalho com a diversidade cultural e literária apresenta uma grande lacuna nas práticas escolares e também nas políticas públicas de incentivo à leitura e formação de leitores.

No sentido de minimizar essas lacunas, elaboramos o produto educacional intitulado “Baú-Africano: conhecendo as princesas africanas” e suas possibilidades didáticas, atingindo também uma especificidade objetivada neste trabalho: possibilitar nas escolas a diversidade literária e o protagonismo negro nas narrativas. Durante a elaboração do produto, tivemos como pontos de partida os estudos aqui realizados e a oportunidade de fomentar nos espaços educacionais o reconhecimento de personagens negras nas histórias infantis por meio das princesas africanas. Assim, nos debruçamos sobre as histórias da cultura iorubá, banto e zulu resgatando narrativas sobre princesas e deusas africanas. O produto também contou com a produção de encartes com perguntas problematizadoras e outras possibilidades didáticas, como a realização de uma oficina de desenhos de princesas africanas, por exemplo. Ainda a respeito do produto educacional, ressaltamos aqui que ele não foi aplicado em sala de aula, porém, os estudos para o processo de sua elaboração perpassaram as experiências docentes e observações do pesquisador e que, deste modo, a aplicação deste objeto educacional nos projetam para novas pesquisas, possibilitando novos estudos sobre a temática.

Por fim, diante dos estudos e dados apresentados nesta pesquisa, afirmamos que é extremamente necessária a discussão permanente sobre as questões raciais e suas implicações em diversos contextos, sobretudo o escolar, resultando em posturas e ações afirmativas efetivas no combate ao racismo. Evidenciamos ainda que tais ações precisam partir de práticas

educativas antirracistas pautadas na diversidade cultural que se faz presente na formação do povo brasileiro, assumindo assim um papel emancipatório nas relações escolares. No que tange à literatura infantil, concluímos que há um grande desafio sobre a presença do protagonismo negro nas narrativas, o que nos coloca diante de um cenário de lutas e consolidação das políticas educacionais que vigoram no país, para que cada vez mais os livros tragam em seu bojo a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros ocupando lugares que, por séculos, são negados. Sendo assim, finalizamos dizendo que os estudos e discussões aqui apresentadas, assim como o produto educacional desenvolvido neste trabalho, podem e devem ser disparadores e suscitar novas pesquisas e estudos acadêmicos, possibilitando que a história e a cultura negra não sejam perpetuamente invisibilizadas e, assim, assumam o lugar genuíno e legítimo de berço da nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMORIM, Drummond. **Xixi na Cama**. Belo Horizonte: Comunicação, 1985.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

_____. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015. 335 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

BBC NEWS BRASIL. **Bombril retira ‘krespinha’ do mercado: acusações de racismo fazem marcas reverem produtos**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53081428>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. (Dissertação de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de Temática da Cultura Africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil**. 2018. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

_____; DEBUS, Eliane Santana Dias. **Estado do conhecimento sobre a literatura na educação infantil e a ERER**. Verno de Minas, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 131-149, jan./jun. 2020.

BERNARDO, Teresinha; FIGUEIREDO, Janaína; MACIEL, Regimeire Oliveira. **Racismo e Educação: (des)caminhos da Lei nº. 10639/03**. São Paulo: Educa/FAPESP, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2013.

_____. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Brasília: Casa Civil 2010.

_____. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017**. Brasília: Secretaria-Geral, 2017.

_____. **Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004.

_____. **Edital de convocação 02/2018 – CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 literário. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Guia do Programa Nacional do Livro Didático e Literário 2018.** Disponível em: http://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_PNLD_2018_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília: Presidência da República, 2003.

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997.** Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: Diário Oficial em 29/04/97, Seção I, página 8.519.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: EDUCAÇÃO, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 65-104.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2017.

CUTI. **Poemas da carapinha.** São Paulo: Ed. do Autor, 1978.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular.** Caderno de educação popular em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2014, p. 73-76.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A escravização africana na literatura infantil e juvenil: lendo dois títulos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, nº1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012.

_____. A representação do negro na literatura infantil brasileira para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? **Relatório do Programa Unisul de Iniciação à Pesquisa.** Florianópolis: Unisul, 2006.

_____. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Tempos Históricos**, v. 05/06, p. 275-292, 2003/2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALEUFMG, 2005.

DURKHEIM, David Émile. Religião e conhecimento. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.) **Durkheim**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2010.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador. Editora: EDUFBA. 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**, v. 1. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.

FORD, Clyde. **O herói com rosto africano**. Coleção Mitos da África. Tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Edital Programa Nacional do Livro Didático e Literário 2018**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GARUBA, Harry. **Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana**. Tradução de Elisângela da Silva Tarouco. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 235- 256, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GELEDES. **23 propagandas que, a menos que o mundo estivesse louco, hoje seriam banidas na hora**, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/23-propagandas-que-a-menos-que-o-mundo-estivesse-louco-hoje-seriam-banidas-na-hora/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. **O mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro**, 2016.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: Caminhos abertos pela lei 10.639. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Educação e identidade negra. **Aletria**, Belo Horizonte, UFMG, v. 6, n. 9, dez., 2002, p. 38-47.

_____. 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, Jun. 2003

_____. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Abr. 2012.

_____. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun., 2003.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo. Cortez, 2008.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOFBAUER, Andreas. Resenha. **Revista de antropologia**, São Paulo, v. 44, n. 2, 2001.

IANNI, Octávio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, abr., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico – Versão Preliminar. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 28 mai. 2020.

_____. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica Estadual 2019, Estado de São Paulo** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 26 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 03 mai. 2020.

KNEBEL, Cassiane. Neoliberalismo e Educação Infantil. **Travessias**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1013718-neoliberalismo-e-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil. Acesso em: 15 mai. 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MITCHELL, William John Thomas. **Teoría de la imagen**. Madrid: Akai, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In: SCWARCZ, Lilia. QUEIROZ, Renato da Silva (Org). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. pp. 213-229.

_____. (Org.). Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

OLIVEIRA, Kissuam de. **Omo-Oba**: Histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo César Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Eu e o outro: o professor como artesão da interculturalidade. In: MIRANDA, Cláudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo César Rocha da (Org.). **Relações étnico-raciais na escola**: desafios e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras**: 1979-1989. (Dissertação de Mestrado). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Pensando a questão do negro brasileiro no ensino de sociologia: breves reflexões sobre a cultura afro-brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 179-198, 2015.

PASSOS, Leandro; PASSOS, Luana. NASCIMENTO, Edinaldo da Silva. De oratura e dança oxum na obra Omo-oba histórias de princesas e no espetáculo Br'áfrica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, Ed. Especial, p. 7-24, out. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/794>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

PIZA, Edith Silveira Pompeu. **O caminho das águas**: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas. São Paulo: Com-Arte, 1998.

PRADO, Jason. Princesas africanas. **Leituras compartilhadas**: revista de (in)formação para agentes de leitura, ano 9, fascículo 19, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROPAGANDAS HISTÓRICAS. **Krespinha** (Esponja de aço), 2013. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/08/krespinha-esponja-de-aco-1952.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto; AMARAL, Liliane Melo do. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 301-319, 2015.

REVISTA FÓRUM. **Pais de alunos de escola no RJ tentam censurar livro sobre cultura africana**, 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/pais-de-alunos-de-escola-no-rj-tentam-censurar-livro-sobre-cultura-africana/amp/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

ROCHA, Sueli Oliveira. São outras as nossas princesas. **Revista Leituras Compartilhadas**, São Paulo, n. 19, p.21-23, mar., 2009.

SALDANHA, Angélica Fabiana Linhares; SOUZA, Irany André Lima. Construindo Imagens: Negras Princesas Tecendo Caminhos Na Literatura Infantil. **VI Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (ENLIJE)** – Literatura e outras artes, Paraíba, Anais do evento, v. 1, 2016.

SANDRONI, Laura. Panorama da literatura infantil e juvenil brasileira hoje: tendências do mercado. **Perspectiva CED**, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 109-112, jan./dez., 1985.

SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. **Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista: Assis, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez., 2014.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. Lendo e agenciando imagens: O rei, a natureza e seus belos naturais. **Revista Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 391-431, out., 2014.

_____. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. Texto de apresentação. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; MACEDO, Jhennefer Alves. As princesas africanas na literatura juvenil: do branqueamento silenciador ao protagonismo questionável. **Caderno Seminal Digital**, ano 23, v. 1, n. 27, jan-jun., 2017.

_____. O protagonismo das princesas africanas na literatura juvenil: uma investigação no PNBE. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 6, p. 451-472, set.-dez., 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SISTO, Celso. **O casamento da princesa**. São Paulo: Prumo, 2010.

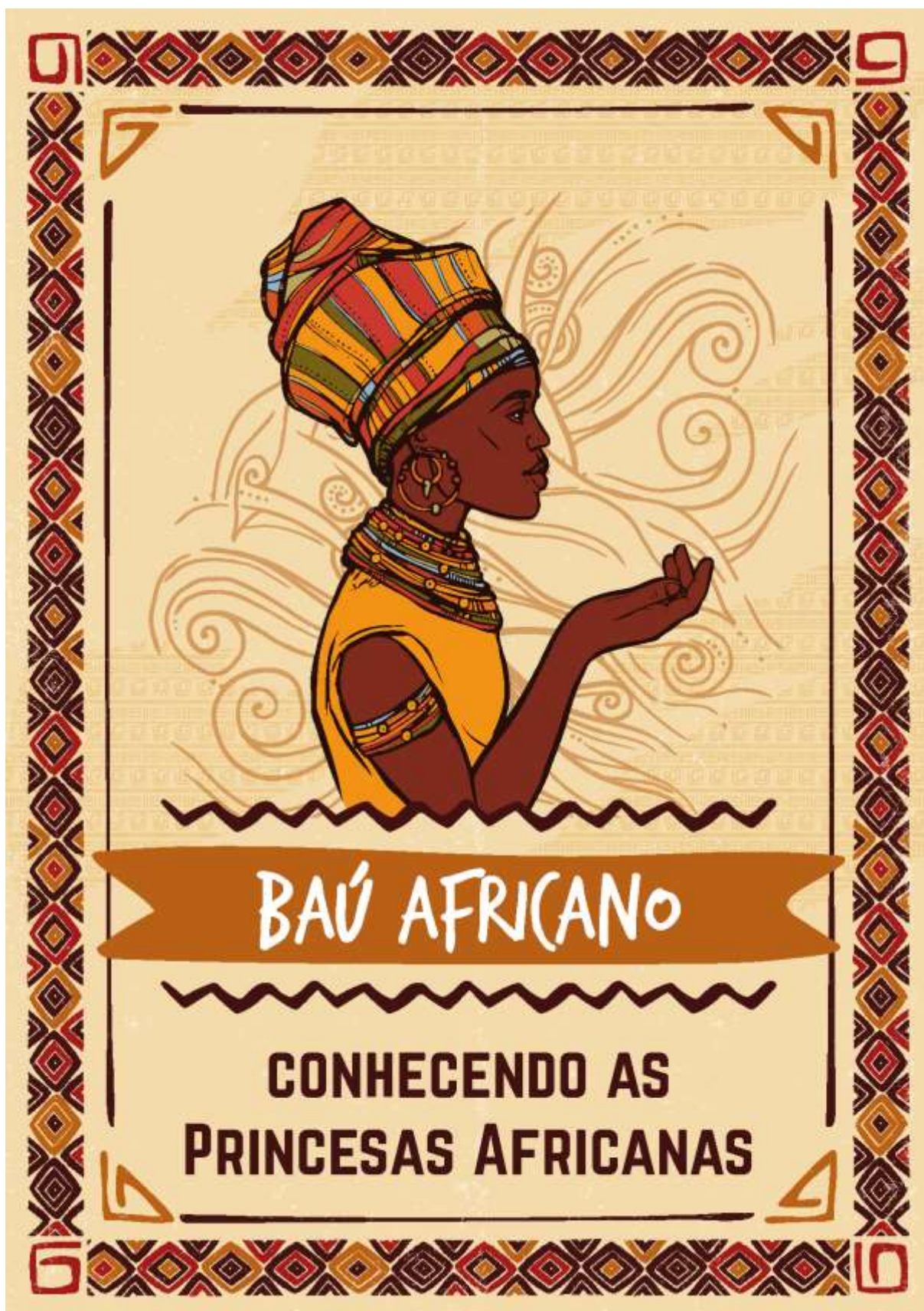
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TURINI, Mateus Henrique. **Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos**. (Dissertação de Mestrado) Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2019.

VILLELA, Fábio Fernandes; COSTA, Fabiano da Silva. Os caipiras e suas representações: estudo sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo. In: BEZERRA NETO, Luiz. (Org.). **Anais do II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo**, São Carlos, 2013.

VOLOBUEF, Karin. Os irmãos Grimm e as raízes míticas dos contos de fadas. In VOLOBUEF, K.; ALVAREZ, R.G.H.; WIMMER, N. (orgs). **Dimensões do fantástico, mítico e maravilhoso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 47-61.

APÊNDICE – Produto Educacional. Baú africano: conhecendo as princesas africanas





ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Edson Rodrigo de Azevedo

Fábio Fernandes Villela

REDAÇÃO

Edson Rodrigo de Azevedo

ILUSTRAÇÕES

Rosângela Ribeiro da Silva

COMO CITAR ESTA OBRA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

(AZEVEDO, VILLELA, 2021.) AZEVEDO, Edson Rodrigo de; VILLELA, Fábio Fernandes. Baú-Africano: Conhecendo as princesas africanas. Produto educacional. 2021. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica cursado por Edson Rodrigo de Azevedo). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru, 2021.

Azevedo, Edson Rodrigo de.

Baú Africano: conhecendo as princesas africanas / Edson Rodrigo de Azevedo ; orientador: Fábio Fernandes Villela. - Bauru : UNESP, 2020.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/>

1. Literatura Infantil. 2. Protagonismo negro. 3. Princesas africanas. I. Villela, Fábio Fernandes. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. III. Título.



BAÚ AFRICANO

CONHECENDO AS PRINCESAS AFRICANAS

Conhecendo a proposta

A proposta didática aqui apresentada caracteriza-se como um objeto de aprendizagem denominado Baú Africano: Conhecendo princesas africanas. Este produto educacional trata-se de um baú feito de papel contendo os seguintes materiais: encartes com perguntas norteadoras que possibilitarão rodas de conversa para fazer um levantamento com os alunos acerca das histórias de princesas que conhecem, além de encartes contando a história de 06 princesas africanas. Além disso, o material também traz um encarte com referências de livros infantis onde princesas negras protagonizam as narrativas e por fim apresentamos um convite para a realização de uma oficina de desenho de princesas africanas.

A quem se destina?

O material foi elaborado para alunos da Educação Básica do Ensino Fundamental de 1º a 5º ano.

BAÚ AFRICANO

CONHECENDO AS PRINCESAS AFRICANAS

Materiais

- 1 baú para imprimir;
- 1 encarte de apresentação e questões norteadoras;
- 6 encartes com reescritas de histórias de princesas africanas;
- 1 encarte com indicações de livros;
- 1 encarte contendo uma proposta de oficina de desenho de princesas africanas.

Objetivos

Possibilitar por meio de uma proposta didática o (re) conhecimento das princesas africanas na literatura infantil, valorizando a cultura africana e afro-brasileira presente nas narrativas.

Encaminhamentos

Para o primeiro momento, sugere-se que o professor monte seu baú utilizando os materiais descritos e a partir de então poderão ser realizados os seguintes encaminhamentos:

1) Apresentação da proposta

Nesta etapa, deve-se apresentar a proposta com o produto educacional Baú Africano: Conhecendo as princesas africanas, instigando algumas perguntas como: O que a palavra baú nos lembra? Motivar os alunos a perceberem que este objeto remete-nos a algo precioso, valioso (um tesouro).

BAÚ AFRICANO

CONHECENDO AS PRINCESAS AFRICANAS

2) Roda de Diálogo

Num segundo momento, será realizada uma roda de diálogo a respeito da personagem princesa e para isso, algumas perguntas poderão ser norteadoras:

- a) Vocês já ouviram histórias em que aparecem princesas? Se sim, quais?
- b) Como eram as princesas nestas histórias (características físicas, etc.)?
- c) Quais podem ser as características de uma princesa verdadeira?
- d) Será que só existem estas princesas nas histórias?
- e) Vocês já ouviram alguma história de princesas que não são estas tão conhecidas? Se sim, quais?

Por fim, sugere que os alunos façam o desenho de uma princesa com as características que eles conheçam. Estes desenhos serão utilizados em oportunidades posteriores para problematização.

3) Apresentação do Baú Africano: Conhecendo princesas africanas

Nesta etapa, será apresentando o Baú Africano contendo as 6 histórias reescritas com as histórias das princesas africanas. Para isso, seguem sugestões de encaminhamentos:

- a) Estão lembrados que nas aulas passadas falamos sobre o objeto baú e sobre as princesas africanas? Hoje vamos conhecer um baú com histórias de princesas africanas.

E neste momento, o professor poderá fazer a leitura destas narrativas, dando luz à beleza das histórias e das personagens, os símbolos, os elementos que compõem as narrativas, etc. O momento deve ser voltado à leitura e apreciação das narrativas, tanto escritas quanto visuais.



BAÚ AFRICANO

CONHECENDO AS PRINCESAS AFRICANAS

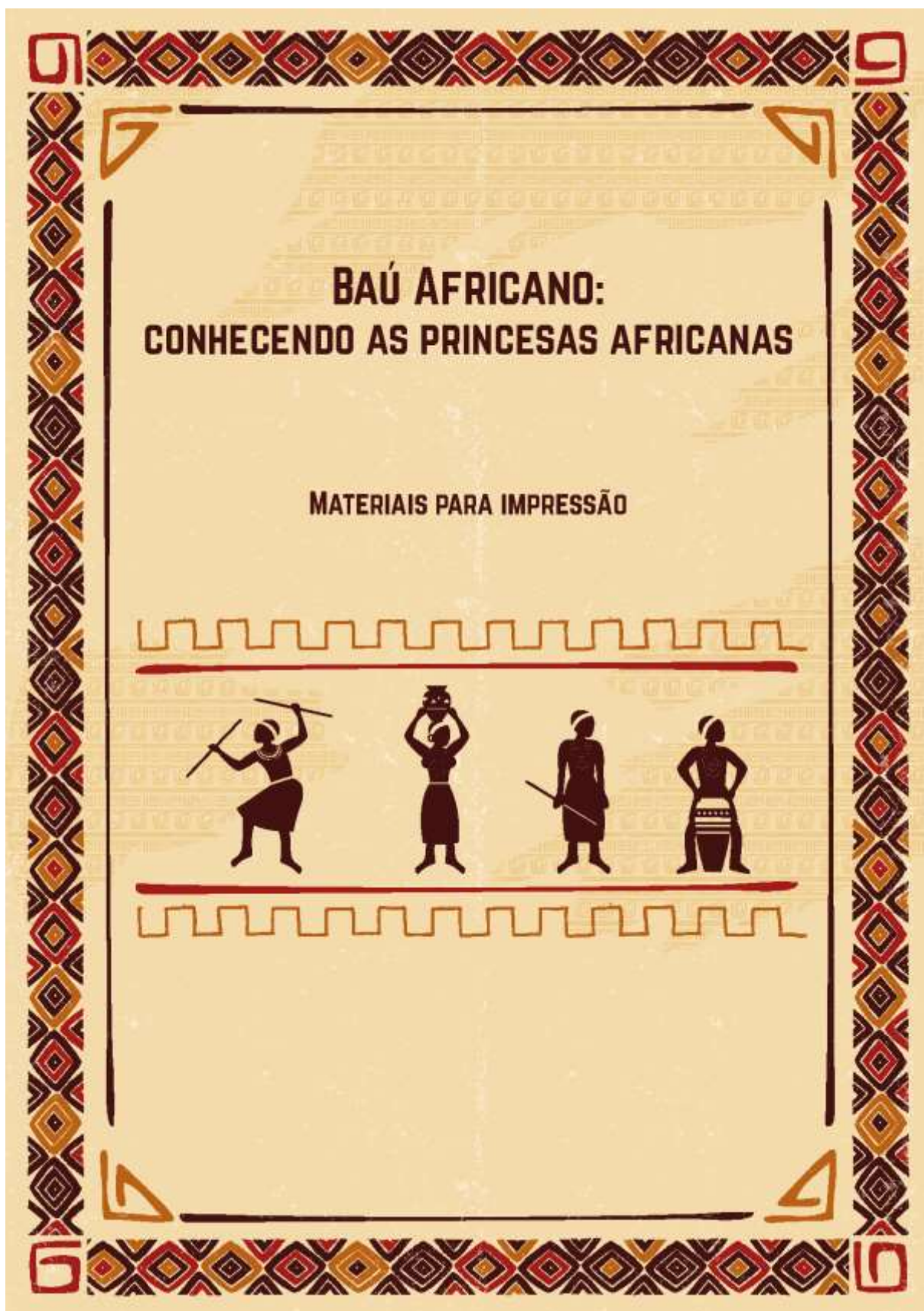
4) Confeção de um baú pelos alunos e ilustração de uma princesa africana

Após a leitura e apreciação das histórias, sugere-se que o professor organize um momento onde os alunos poderão confeccionar e montar o seu próprio baú com as histórias das princesas africanas.

Por fim, os alunos também poderão criar uma nova princesa africana por meio de um desenho utilizando algumas referências culturais apresentadas.

Ampliação da proposta

No sentido de ampliar a proposta, o professor poderá organizar com os alunos a exposição dos desenhos realizados e até mesmo a confecção de baús com os alunos de outras turmas possibilitando assim um acesso ainda maior das narrativas que valorizam a cultura africana e afro-brasileira. Além disso, poderão ser realizadas pesquisas sobre outras princesas africanas além da leitura e apreciação de obras literárias infantis que trazem o negro como protagonista.







ESTE BAÚ TRAZ ALGO PRECÍOSO!

**VAMOS CONHECER A HISTORIA
DE 6 LINDAS PRINCESAS.**



OIÁ E SEUS ENCANTOS

Oiá era uma princesa guerreira! Além de sua beleza admirável e única, essa princesa corajosa era muito determinada e inteligente. Oiá tinha vários conhecimentos e um poder muito especial: ela podia se transformar em vários animais, inclusive no seu animal preferido: o búfalo.

Essa linda menina princesa também adorava brincar com o vento; eram lindas brincadeiras dançantes e repletas de encanto! Suas cores preferidas eram:: vermelho, branco e rosa!

A beleza da princesa Oiá encantava a todos!



A BELEZA E O PERFUME DE OXUM

A princesa Oxum era de uma beleza incrível! Além disso, Oxum era muito perfumada e vaidosa, tanto é que ficava o dia todo com um espelho na mão. Além disso, ela também adorava ficar cuidando do seu cabelo, das suas unhas, da sua pele. Ah, essa linda princesa também tinha um poder: hipnotizar a todos com a sua beleza. As cores que Oxum mais gostava era o amarelo e o dourado. Sua beleza e seu perfume encantava a todos!



IEMANJÁ, A RAINHA DO MAR

A morada dessa princesa linda era o mar. Sempre adornada com lindas pérolas e estrelas do mar, além da sua beleza e perfume, Iemanjá tinha poderes especiais: ela podia criar nuvens e estrelas e orixás para protegerem e povoarem o planeta Terra. As cores preferidas de Iemanjá eram azul-claro e prata.



O BRILHO DO AMOR E A PRINCESA AJÊ XALUGÁ

A princesa Ajê Xalugá era encantadora! Ah e tem um segredo que vou revelar para vocês: ela era a irmã mais nova de Iemanjá. Além de ser muito bonita Ajê Xalugá tinha muitas qualidades: era corajosa, sabia falar a língua dos peixinhos e era uma excelente nadadora. Vou contar um outro segredo sobre essa linda princesa, querem saber? Um dos seus poderes era fazer com que as ondas brilhassem, não é lindo? As cores que Ajê Xalugá mais gostavam era a cor do brilho da luz.



A BELEZA E OS PODERES DE MBABA MWANA WARESA

Mbaba é considerada na região Zulu do Sul da África a deusa da fertilidade. Com sua beleza, ela comanda o arco-íris, as colheitas, as chuvas e também tem o poder sobre os elementos da terra e da água. Sua beleza e os seus poderes encantam a todos! Essa linda deusa vivia nas nuvens cercada pelos arcos do arco-íris, não é encantador? O povo zulu amava Mbaba!



A SEREIA KIANDA E SUAS ÁGUAS!

Kianda é uma deusa da mitologia banto de Angola e significa deusa das águas ou também sereia. Esta deusa domina os mares, os rios, os bosques e as montanhas. Kianda tem diversos poderes, dentre eles um dos mais maravilhosos é o de suscitar o amor entre as pessoas. O povo angolano acredita que em cada meio aquático, rio, mar ou lagoa existe uma Kianda, a sereia rainha de todas as sereias, não é demais?



BAÚ AFRICANO

**CONHECENDO AS
PRINCESAS AFRICANAS**

**Vamos conhecer um pouco mais das
histórias que trazem princesas negras?**

**Aqui temos a indicação de livros incríveis!
Vamos lá?**

ALMA DA ÁFRICA (A CASA DA ÁGUA/ O REI DE KETO/ TRONO DE VIDRO), de Antonio Olinto, editora Bertrand Brasil.

CARMEN / AÍDA, de Adèle Geras, editora Salamandra.

CONTOS E LENDAS AFRO-BRASILEIRAS, de Reginaldo Prandi, editora Companhia das Letras.

MITOS, LENDAS, FÁBULAS E CONTOS, de Celso Sisto, editora Paulus.

O SEGREDO DAS TRANÇAS E OUTRAS HISTÓRIAS AFRICANAS, de Rogério de Andrade Barbosa, editora Scipione.

A PRINCESA ALAFIÁ, de Sinara Rúbia, Grupo Cultural Vozes da África.

HISTÓRIAS DA PRETA, de Heloisa Pires Lima, editora Cia das Letrinhas.

AS TRANÇAS DE BINTOU, de Sylviane A. Diouf, editora Cosac & Naïf.

A PRINCESA E A ERVILH, de Rache Isadora, editora Farol Literário.

PRINCESAS NEGRAS, de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, editora Malê.

OS TESOUROS DE MONIFÁ, de Rosinha, editora Brinque-book.

PRINCESAS AFRICANAS, organizado pela Universidade Estadual de Londrina, disponível em: https://www.sarutaia.sp.gov.br/arquivos/princesas_africanas_-_petrobras_01100357.pdf

ANEXO A – Questionário para os professores

PESQUISA – A LITERATURA DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1) Você atua na educação como professor de Educação Básica I há quanto tempo?
 - () Menos de 1 ano.
 - () 1-3 anos.
 - () 3-5 anos.
 - () Mais de 5 anos.

- 2) Nas suas práticas pedagógicas, qual a frequência do trabalho com propostas de leitura realizadas pelo professor (leitura em voz alta)?
 - () Pelo menos 1 vez na semana.
 - () 2-3 vezes na semana.
 - () Diariamente.
 - () Outra. Qual? _____

- 3) Dentre os títulos lidos para as turmas que você trabalha e/ou trabalhou qual(is) os gêneros literários mais frequentes?
 - () Conto (inclusive as narrativas clássicas infantis, contos de fada)
 - () Fábulas
 - () Poesia
 - () Textos informativos, jornalísticos e instrucionais
 - () Outros. Quais? _____

- 4) Nas propostas de leitura, quantos livros de matriz africana ou afro-brasileira você já leu para os seus alunos no último ano?
 - () 1-5 livros.
 - () 5-10 livros.
 - () 10 ou mais.
 - () Não li nenhum livro sobre essa temática.

- 5) E quantos livros de matriz europeia (ou outra matriz) você leu para os seus alunos?
Observação: livros de matriz europeia: contos de fada clássicos, etc.
 - () 1-5 livros.
 - () 5-10 livros.
 - () 10 ou mais.
 - () Não li nenhum livro sobre essa temática.

- 6) Na sua opinião, qual(is) o(s) motivos(s) pelo qual o trabalho com a literatura de matriz africana e afro-brasileira é pouco trabalhado?
 - () Falta formação continuada a respeito do tema.
 - () O acervo das bibliotecas escolares tem um número pequeno das obras dessa temática.
 - () Os professores não conhecem livros dessa temática.
 - () Não é um trabalho pertinente para ser realizado em sala de aula.
 - () Eu acho que o trabalho com a literatura de matriz africana e afro-brasileira é plenamente trabalhado nas escolas.

7) No ano de 2018, o Ministério da Educação lançou um edital do Programa Nacional do Livro Didático e Literário disponibilizando para as escolas de Educação Básica um Guia com as obras selecionadas que nortearam as escolhas dos livros pela equipe docente das unidades escolares. Você participou deste processo de escolha na unidade escolar em que atuava no ano de 2018?

- () Sim.
() Não.
() Não sei informar.

8) Se sim, quantos livros de matriz africana e afro-brasileira foram selecionados pela sua escola?

- () 1-5 livros.
() 5-10 livros.
() Mais de 10 livros.
() Nenhum livro.
() Não sei informar.

9) Durante toda a sua trajetória escolar, quantos livros de matriz africana e afro-brasileira você conhece?

- () 1-5 livros.
() 5-10 livros.
() Mais de 10 livros.
() Não conheço nenhum livro.

Caso conheça, cite alguns títulos:

10) Dos livros de matriz africana e afro-brasileira que você conhece, em quais deles é possível encontrar um/uma personagem protagonista da realeza (princesa)?

- () Não conheço nenhum livro em que apareça uma princesa africana.
() 1-5 livros.
() 5-10 livros.
() Mais de 10 livros.

11) Você acredita que há dificuldades na organização e principalmente na realização de atividades didático-pedagógicas, inclusive as literárias com a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana nas unidades escolares?

- () Sim
() Não.

Justifique:

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DAS PRÁTICAS DOCENTES AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LITERÁRIO: ONDE ESTÃO AS PRINCESAS AFRICANAS?

Pesquisador: EDSON RODRIGO DE AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26295119.8.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.851.967

Apresentação do Projeto:

O projeto traz os itens necessários aos esclarecimentos da pesquisa, suas ações, procedimentos metodológico, abordagem descritiva e analítica dos dados e resultados esperado. Entretanto, o Cronograma (Item 7 do projeto) traz as ações Coleta de dados (questionários, análise das obras selecionadas no PNLD).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "Investigar o protagonismo das personagens negras nas narrativas clássicas infantis através das práticas docentes e do Programa Nacional do Livro Didático e Literário."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os termos TALE e TCLE apresentam os riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é atual, necessária e trará contribuição para professores, pais e educadores de crianças em idades de Ensino Fundamental I.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão em conformidade com as Resoluções nº 466/12 e 510/16, que orientam quanto às responsabilidades e deveres do pesquisador e orientações e esclarecimentos aos sujeitos de pesquisa.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 3.851.967

Recomendações:

As recomendações foram atendidas, as datas de coleta de dados estão em conformidade com a posterior aprovação do CEP - Bauru.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram adequadas as datas de realização da pesquisa de campo com a aprovação do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1469947.pdf	30/01/2020 20:40:17		Aceito
Outros	Carta_justificativa.pdf	30/01/2020 20:39:52	EDSON RODRIGO DE AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_alterado.pdf	30/01/2020 20:38:52	EDSON RODRIGO DE AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	24/11/2019 11:40:43	EDSON RODRIGO DE AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	Edson_folha_de_rosto.pdf	24/11/2019 11:39:59	EDSON RODRIGO DE AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.851.967

BAURU, 20 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: oepesquisa@fc.unesp.br

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, brasileiro (a), estado civil: _____, profissão: _____, residente e domiciliado: _____, portador (a) do RG: _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: DAS PRÁTICAS DOCENTES AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LITERÁRIO: ONDE ESTÃO AS PRINCESAS AFRICANAS cujos objetivos e justificativas são: Investigar o protagonismo das personagens negras nas narrativas clássicas infantis através das práticas docentes e do Programa Nacional do Livro Didático e Literário. Neste sentido, esta pesquisa contribuirá de maneira significativa na ampliação do repertório literário presente nas salas de aula, assim como a valorização da literatura afro-brasileira no planejamento docente, implicando num processo de construção de práticas pedagógicas que combatem o racismo e o preconceito, frutos de um processo histórico cultural de apagamento da temática africana e afro-brasileira nos contos clássicos. A minha participação no referido estudo será no sentido de responder um questionário com perguntas a respeito dos livros lidos em sala de aula e outros aspectos como: frequência das leituras, quais os critérios de seleção dos livros lidos, que temáticas estes livros trazem e por fim, se os docentes já leram histórias da temática africana ou afro-brasileira tendo o negro como protagonista.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir de maneira significativa nas pesquisas que possibilitam que os docentes possam estabelecer critérios de escolha dos livros literários pautando-se na diversidade étnica e cultural.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, não haverá riscos diante do exposto.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Edson Rodrigo de Azevedo, mestrando no Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Paulista UNESP Campus Bauru – SP e com ele poderei manter contato pelos telefones (17) 99203-7686 e (17) 3304-8615. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências nos seguintes contatos: (14) 3103-6077 ou 3103-9426 ou mandar um email para stpg@fc.unesp.br.

São José do Rio Preto, ____ de _____ de 2020.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)