



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

GABRIELA SILVEIRA MACHADO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA INFÂNCIA: UM OLHAR DE
EDUCADORAS PARA A LITERATURA NEGRA INFANTIL EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAPERI - RJ**

SEROPÉDICA
2026





GABRIELA SILVEIRA MACHADO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA INFÂNCIA: UM OLHAR DE
EDUCADORAS PARA A LITERATURA NEGRA INFANTIL EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAPERI - RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação Agrícola da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Educação em Educação Agrícola, Área de
concentração: [em Educação Agrícola
Orientador(a): Dra. Sandra Maria Nascimento de
Mattos

SEROPÉDICA
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M149c MACHADO, GABRIELA SILVEIRA , 1984-
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA INFÂNCIA: UM
OLHAR DE EDUCADORAS PARA A LITERATURA NEGRA INFANTIL
EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAPERI - RJ /
GABRIELA SILVEIRA MACHADO. - Seropédica, 2026.
204 f.: il.

Orientador: Sandra Maria Nascimento de Mattos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2026.

1. Literatura Negro-brasileira. 2. identidade
negra. 3. infância e empoderamento. I. Mattos, Sandra
Maria Nascimento de, 1958-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação Agrícola III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

**"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by
the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code
001"**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

GABRIELA SILVEIRA MACHADO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 24 / 2026 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.017671/2026-80

Seropédica-RJ, 16 de abril de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

GABRIELA SILVEIRA MACHADO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e Natureza.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 18/03/2026

(Assinado digitalmente em 21/04/2026 08:58)
SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 756.340.407-44

(Assinado digitalmente em 21/04/2026 19:08)
CRISTINA COUTINHO DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 351.319.078-61

(Assinado digitalmente em 19/05/2026 09:00)
ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 612.030.922-53

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **24**, ano: **2026**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **16/04/2026** e o código de verificação: **8f500f0e54**

... é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo. **(Pinheiro, 2023)**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha ancestralidade que me guia em todos os meus passos, aqueles que mesmo que não tenha tido convivência, como os meus avós, são responsáveis por minha existência, estiveram aqui e pavimentaram nossos caminhos.

Cada um que por mim passou, me ensinou, me educou e me fez crescer.

Agradeço a minha mãe Dona Sebastiana (em memória), aquela que com sua ternura escolheu começar de novo e me pegar para criar aos três meses de recém nascida. Aquela que acreditou que através da educação seus filhos poderiam trilhar um caminho satisfatório e digno.

Agradeço ao meu pai Sr. Francisco (em memória) pela ousadia em enfrentar as sobrinhas e dizer: A menina é minha!

Agradeço a minha irmã Rozângela por todo carinho e atenção. Sempre disposta a ajudar, ouvir e participar de todos os processos de minha vida. Aquela que sente as nossas dores e comemora nossas vitórias.

Agradeço ao meu irmão Romário que sempre me inspirou e me educou com princípios de igualdade e justiça social. Este trabalho também é fruto das lutas travadas ao longo de sua vida, pois deixou esse ensinamento que só a luta muda a vida!

Agradeço aos meus filhos Juan e Júlia, a razão do meu viver e dedico a eles todas essas reflexões. Desejo que possam crescer em um mundo menos desigual, mais plural e que pessoas possam ser valorizadas pelo que elas realmente são. Que essa escrita fique com eles, ainda que um dia eu não esteja mais nesse plano que a ancestralidade permaneça viva.

Agradeço ao meu companheiro e marido Júnior, aquele que sempre me apoiou e nunca soltou minha mão. Nos momentos mais difíceis a união se fez presente e nos fortalecemos ainda mais. E nos momentos felizes compartilhou comigo os prazeres da vida!

Agradeço a minha professora querida Sandra Mattos que orientou e me conduziu na construção deste trabalho de pesquisa de uma forma leve, objetiva e consistente. Admiro sua postura, sua luta, o ser humano que és e sou grata imensamente por toda paciência e atenção durante este processo formativo.

Agradeço aos demais professores Linhares e Eulina pela atenção e dedicação com o nosso grupo de orientandos.

Agradeço a Direção da nossa escola que sempre esteve aberta para que a pesquisa acontecesse da melhor forma possível.

Agradeço as colegas de trabalho que se dispuseram a participar da pesquisa e cederam parte de seu tempo para isso. Suas contribuições foram determinantes para a construção deste trabalho.

Agradeço a amiga Roberta Martins que foi uma das pessoas responsáveis pela minha inscrição neste Curso de Pós-graduação, pois me enviou o Edital de abertura e sempre acreditou que havia potencial em mim para realizar esse sonho. Ela me educou a olhar o

mundo de forma mais empática e solidária.

Agradeço ao meu padrinho e cunhado Mário, por sempre me motivar desde a infância com música, cultura e sonhos.

Agradeço aos meus sobrinhos Yan, Maria e Anna Luiza por serem ouvidos e parceria.

Agradeço ao amigo Amaury Queiroz pelas trocas e aquilombamentos necessários nesse processo. Um ser humano evoluído que nos educa e é apaixonado pela luta Antirracista.

Agradeço aos amigos Sílvio e Ana Cristina que sempre positivos e me fortalecendo durante esse processo de construção. Sr. Sílvio é um ser humano que enxerga as potencialidades que existem ao seu redor e com seu posicionamento expressa que “nós somos possíveis.”

Agradeço ao professor Hélio de Santana ao qual tive o prazer de tê-lo como orientador no Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e cultura afro-brasileira e trago suas aulas, sua escuta, suas orientações comigo durante esta caminhada.

Agradeço a professora Silvia Barros, por ter me permitido participar do grupo LITAN durante a Especialização, pois tive a possibilidade de acessar mais a Literatura de Autoria Negra.

Agradeço ao Setor do Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Japeri, especificamente aos colegas Alexandre e Alessandra pelos espaços de troca, escuta, durante os convites de rodas de conversa e alguns encontros.

Agradeço a todos os colegas da Escola Municipal Duque de Caxias por compartilhar momentos de troca dentro do espaço escolar.

RESUMO

MACHADO, Gabriela Silveira. **A construção da identidade negra na infância: um olhar de educadoras para a literatura negra infantil em uma escola pública no município de Japeri – RJ.** 2025. 204f Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-Graduação em Educação Agrícola –PPGEA. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2026.

O presente trabalho tem por objetivo analisar através da prática docente a possibilidade de influência da literatura negro-brasileira no processo de construção identitária negra na infância de estudantes em uma escola pública no município de Japeri. Busca-se compreender de que forma essa literatura pode ou não contribuir na construção da autoestima dos estudantes e no fortalecimento de suas ancestralidades e identidades. É uma pesquisa com abordagem qualitativa, centrada no estudo de caso. Utiliza-se como instrumento de pesquisa, questionário e roda de conversa para investigar a prática pedagógica literária dos docentes. Propõe-se destacar quais os livros infantis mais usados nas salas de aula do primeiro segmento do Ensino Fundamental, dentre esses identificar quais livros possuem personagens negros e narrativas negras que contribuem na construção identitária e na redução de possíveis atitudes racistas na escola. O conceito de literatura negro-brasileira faz-se presente, fundamentado por Luiz Silva Cuti (2010) e contribui para compreensão de que a literatura negra é produzida a partir de um contexto de ressignificação, resistência e reexistência da população negra diaspórica que se dá em território brasileiro. Para tanto, propõe-se identificar a relação que há entre a literatura que os docentes utilizam em sala de aula com a vertente literária Negro-brasileira, bem como as construções de sentido dessas educadoras quanto ao uso dessas narrativas e os entraves encontrados pelas mesmas durante a realização deste trabalho que corrobora com a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Os resultados apontam para alguns avanços e desafios colocados no trabalho com a temática literária negro-brasileira. Fica evidente um avanço na apresentação de narrativas novas que buscam uma outra lógica que não seja marcada pela propagação do mito da democracia racial e pelo reforço do racismo. Porém, a pesquisa aponta para a necessidade de formação continuada aos educadores e investimento na estrutura da unidade escolar possibilitando o acesso a livros novos comprometidos com a prática Antirracista, que rompem com a lógica marcada por representações ofensivas e estereotipada de negras e negros. Conclui-se que ninguém nasce racista, portanto, numa sociedade racista estruturalmente é preciso remar contra a maré, e a Literatura Negro-brasileira pode ser uma aliada no processo de desconstrução do Letramento Racial.

Palavras-chave: Literatura Negro-brasileira, identidade negra, infância e empoderamento.

ABSTRACT

MACHADO, Gabriela Silveira. **The construction of Black identity in childhood: educators' perspectives on Black children's literature in a public school in the municipality of Japeri.** 2025. 204p. Dissertation (Master's Degree in Education). Graduate Program in Agricultural Education – PPGA. Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2026.

This study aims to analyze, through teaching practice, the potential influence of Afro-Brazilian literature on the process of Black identity construction in childhood among students in a public school in the municipality of Japeri. It seeks to understand how this literature may or may not contribute to the development of students' self-esteem and to the strengthening of their ancestry and identities. This is a qualitative research study, centered on a case study approach. The research instruments include questionnaires and discussion circles to investigate teachers' literary pedagogical practices. The study proposes to highlight which children's books are most frequently used in the early years of elementary education classrooms and, among them, identify those that feature Black characters and narratives that contribute to identity construction and to the reduction of possible racist attitudes within the school environment. The concept of Afro-Brazilian literature is grounded in Luiz Silva Cuti (2010), contributing to the understanding that Black literature is produced within a context of re-signification, resistance, and re-existence of the Black diasporic population in Brazil. Therefore, this research seeks to identify the relationship between the literature used by teachers in the classroom and the Afro-Brazilian literary perspective, as well as teachers' interpretations regarding the use of these narratives and the challenges they encounter in implementing this work, in alignment with Law 10.639/03. The results indicate both progress and challenges in working with Afro-Brazilian literary themes. There is clear progress in the introduction of new narratives that seek to move away from the propagation of the myth of racial democracy and the reinforcement of racism. However, the study also highlights the need for continued teacher education and investment in school infrastructure to ensure access to new books committed to anti-racist practices, which break away from offensive and stereotypical representations of Black people. It is concluded that no one is born racist; therefore, in a structurally racist society, it is necessary to act against the current, and Afro-Brazilian literature can be an ally in the process of developing racial literacy.

Keywords: Afro-Brazilian Literature; Black Identity; Childhood; Empowerment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Estrutura da Dissertação	5
Justificativa.....	7
Pergunta de Partida.....	7
Hipóteses	7
OBJETIVOS	8
Geral	8
Específicos.....	8
1 CAPÍTULO 1	9
1.1 Estado da Arte.....	9
1.2 Como foram realizados os mapeamentos.....	10
2 CAPÍTULO 2 Referencial Teórico	46
2.1 Referencial teórico	46
2.2 Literatura Negro-brasileira.....	46
2.3 Identidade negra	54
2.4 Infância e empoderamento	61
2.5 Contexto panorâmico legal para a Educação das Relações Étnico-raciais.....	67
3 CAPÍTULO 3 Percurso metodológico	74
3.1 Percurso metodológico	75
3.2 Tipo de pesquisa.....	75
3.3 Comunidade investigada	75
3.4 Participantes da pesquisa.....	80
3.5 Instrumentos de Coleta de Dados.....	81
3.6 Tratamento de Dados	83
3.7 Aspectos Éticos	84
4 CAPÍTULO 4 Encontro com Educadoras	87
4.1 Corporeidade negra e transição capilar	87
4.2 Sankofa: retomando a infância	88
4.3 Corporeidade negra: conflitos, rejeições e reexistências.	90
4.4 Fanon e o desejo de embranquecimento.	91
4.5 Racismo estrutural e manutenção da ordem: Foucault, Fanon e a Biopolítica.	96
4.6 A literatura como espaço de construção ou ferimento identitário	99
4.7 O letramento racial como ferramenta de resistência e o racismo na obra de Lobato....	100
4.8 Formações discursivas em disputa: reprodução do racismo e antirracismo	103
4.9 A fala de Laura: Racismo na infância e práticas docentes.....	109
4.10 A fala de Rafaela: Escravização, Representatividade e Carolina Maria de Jesus ...	111
4.11 Minhas raízes: do interior de Cantagalo ao Rio de Janeiro	119
4.12 A influência da literatura negro-brasileira na construção da identidade.....	125
4.13 Relações entre o PPP (Projeto Político Pedagógico) e a sala de leitura da Escola Municipal Duque de Caxias:.....	141
4.14 A formação continuada no âmbito das Relações Étnico-raciais e relato de experiência.....	154
5 RESULTADOS	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
7 REFERÊNCIAS	174
8 APÊNDICES	178
9 ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa buscou entender como alguns docentes da Escola Municipal Duque de Caxias, situada no município de Japeri trabalham com a literatura negro-brasileira na infância, quais narrativas utilizam, de que forma essas histórias são apresentadas para as crianças, quais os entraves encontrados e de que maneira esse trabalho contribui para a construção da identidade negra na infância pautada na positividade.

Traz uma preocupação importante que vai para além de um currículo conteudista proposto pela Base Nacional Comum Curricular– BNCC (Brasil, 2017) exigido pelo Sistema de Ensino atualmente. Esse currículo não dá conta do processo de formação humana e silencia as questões étnico-raciais e afro-brasileiras. Traz uma abordagem transversal excessivamente genérica, sem propor conteúdos que valorizem a experiência da criança negra e sem orientações didático pedagógicas precisas nesse sentido. A ausência de propostas que valorizem narrativas negras que explorem a cultura afro-brasileira em diversas áreas do saber, não somente em História, mas em outros campos do conhecimento. As questões étnico-raciais ficam diluídas no discurso da diversidade, sem enfrentamento ao racismo estrutural, o que fortalece muito mais um discurso conciliador do que transformador.

As indagações desse currículo surgem das diversas trajetórias afro-brasileiras que chegam a espaços antes negados para a população negra no Brasil e se organizam para lutar por justiça e reparação social para seu povo. Nesse contexto, a literatura negro-brasileira surge como uma aliada para desenvolver um trabalho de empoderamento e representatividade durante a infância. Trabalho esse que favorece positivamente a construção da identidade negra na infância e que implementa a Lei 10.639/03 no currículo escolar.

É necessário contar histórias para as crianças, histórias pretas que ressignifiquem o ideário racista e colonial que herdamos. O currículo precisa ser rediscutido coletivamente incluindo narrativas para a infância que valorizem outras formas de ser e estar no mundo, outras cosmovisões.

Trabalho em uma escola da Rede pública situada em uma comunidade periférica de Japeri, um município da Baixada Fluminense que possui um dos menores rendimentos médios domiciliares per capita, segundo dados recentes do Censo do IBGE (2022) e o município do Estado do Rio de Janeiro com o maior percentual de pessoas autodeclaradas negras (76,6%) segundo dados do IBGE (2022). Trabalhar com turmas que têm em sua maioria alunos negros exige, antes de mais nada, uma reflexão sobre as duras condições materiais, culturais e financeiras vividas por esses estudantes, que são frutos de uma cultura eurocêntrica e que, portanto, precisam de uma dinâmica identitária que os proporcione uma autoafirmação

enquanto sujeitos históricos e sociais que construíramas riquezas desse país e, logo precisam conhecer sua cultura para valorizá-la e se autoafirmarem durante esse processo de construção da identidade.

Desenvolvi experiências na sala de aula que me propiciaram refletir sobre as relações de poder estabelecidas no currículo. Os estudantes da escola que atuo são oriundos dos bairros periféricos do município de Japeri, quando entram em contato com os conteúdos contidos na BNCC apresentados durante algumas aulas sentem a necessidade de referências identitárias que os possibilitem perceberem-se como sujeitos ativos, históricos e sociais no processo ensino aprendizagem.

Realizei alguns trabalhos com narrativas de autoria negra nas turmas de segundos e terceiros anos de escolaridade no ano de 2019. Esse trabalho surtiu efeito positivo na vida desses alunos. Primeiro, porque os estudantes se sentiram representados nos personagens da obra. Acostumados a naturalizar personagens protagonistas nas narrativas e contos infantis como sendo quase sempre brancos, loiros e de olhos claros. Em LUZIA encontraram a diversidade racial presente. Segundo, que a história de vida do autor desse livro foi apresentada às crianças como sendo também um homem negro, professor, oriundo das classes populares e da escola pública, assim como eles. Isso foi algo que despertou interesse nas crianças e provocou o desejo de terem um maior contato com a Literatura e com o conhecimento. Pois esses estudantes apresentaram desejo em conhecer o autor desse livro e saber mais sobre sua história de vida. E a partir desse fato, passaram a entender que é possível pertencer a esse mundo letrado e que a partir daí abrem-se possibilidades de adentrar esses espaços e ressignificarem suas trajetórias de vida.

Fizemos uma dramatização do livro e uma frase de uma estudante marcou essa trajetória. No dia da apresentação da turma essa menina disse que aquele era o dia mais feliz e importante de sua vida. Perguntei o motivo e ela respondeu que se sentiu uma pessoa importante, pois toda a escola parou para vê-la interpretando um personagem desta obra literária. Este fato provocou a reflexão de quanto a escola precisa discutir seu programa de currículo erevelou a urgência em refletir e ressignificar estratégias pedagógicas que descolonizeo modelo eurocentrado que temos até os dias de hoje nos Sistemas de Ensino.

Essa experiência serviu como motivação para buscar mais conhecimentos nessa linha étnico-racial. Então decidi me inscrevi numa seleção docursode especialização em Educação das Relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira do Colégio Pedro II no ano de 2021. Foi muito significativo estudar mais sobre a cultura afro-brasileira. Tive o privilégio de repensar como inserir a temática racial em sala de aula e levar os estudantes a reflexões que propiciem compreender como as populações negras e indígenas foram resistentes a tamanha opressão e

dominação provocada pelos europeus e que consequentemente isso vem refletir em todos os âmbitos da sociedade brasileira, inclusive na escola. E essa resistência não é mostrada pelos materiais e livros que os Sistemas de Ensino proporcionam como base para a construção da grade curricular, portanto, pensar o currículo de forma descolonizada é nossa grande necessidade. A população negra tem rosto, tem história, tem memória, tem humanidade, tem produções que foram cruciais na construção dessa nação com sua força, potência e seus saberes. Isso a escola precisa mostrar.

Partindo desse contexto, entender como foram instituídas historicamente as relações de poder e da colonialidade do saber é muito importante, pois através da apropriação desses conhecimentos adquirimos maior propriedade para desenvolver uma prática pedagógica que nos faça construir coletivamente um currículo visto como parte do processo de formação humana.

O curso de especialização acrescentou muito em minha prática pedagógica pois inquieta com o sofrimento e as dores de nosso povo realizava um trabalho sob o viés da dor, que partia do processo de escravização ao qual a população negra foi submetida. Acreditava que era preciso desenvolver a sensibilidade nos estudantes com essa problemática para que conseguisse atrair o interesse dos mesmos, no entanto, percebia que faltava acrescentar algo a esse trabalho. E quando chego no curso de especialização EREEREBÁ (Educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira), as reflexões são muitas e uma delas me marcou logo no início do curso: uma palestrante escritora, negra e atuante na causa Ana Cruz fez uma fala que se referia a essa questão da dor. Ela indagou por que a escola quer falar sempre da dor e do sofrimento? Nos levou a uma reflexão importante. Não que não tenhamos que falar, pois é preciso sim falar da dor visto que esse país de fato ainda não cicatrizou as feridas e as marcas que a escravização deixou. Na verdade, a palestrante disse que falar somente das dores acaba deixando uma mensagem não tão positiva à medida que funciona para que não esqueçamos nossa condição de oprimido, e para nos mantermos sempre nesse lugar servil e subalterno. Entendi então que não é somente falar da dor, mas também ressaltar a potência, os saberes e as produções da população preta na construção desse país.

Para falar da potência é necessário conhecer a “história que a história não conta”. Pois a visão eurocêntrica que é hegemônica, impede que possamos conhecer a nossa história contada porque viveu, vive, lutou e luta até os dias de hoje para ressignificar a trajetória negra. Esse processo de ressignificação é o que contribui positivamente na construção de uma identidade negra na infância. É extremamente urgente que a escola se aproprie de narrativas pretas que mostrem para além da dor, a potência e a resistência da população negra. Quando a escritora Ana Cruz falava sobre isso ela indagava: onde estão as imagens dos Quilombos

ativos? O autor Cutti (2010) também nos convida a essa reflexão quando diz que esse vazio de não mostrar a resistência negra é proposital, pois quis fazer o futuro acreditar que o passado nas fazendas escravocratas foi pacífico por parte do oprimido. E esse vazio faz parte da ideologia racista. Essa ideologia racista a qual o autor se refere é a mesma que silenciou, apagou e violentamente impôs limites a expressão dos negros escravizados.

Os estudantes precisam ter acesso a essa história que foi silenciada, apagada e nos foi negada. Pois quando essas narrativas são contadas e ressignificadas os mesmos têm a possibilidade de se sentirem parte desse processo, e representados nas histórias passam a entender a força e a beleza que seu povo tem. Nessa perspectiva espera-se que se amem, se aceitem, entendam que são fortes, inteligentes, potentes, resistentes e que sintam orgulho de quem são. Nesse contexto, a ideologia do embranquecimento, que implicitamente a hegemonia provocou em nós, perde forças, pois essas crianças crescerão aprendendo já quem são, conscientes e assumindo de verdade sua identidade negra e sua história.

Partindo das reflexões que a especialização provocou, construímos uma AFROTECA (uma biblioteca negra, em uma maleta que levava livros de literatura negra para sala de aula). Passei a levá-las narrativas de empoderamento, de força, de beleza, de resistência, de afetividade e de uma série de valores civilizatórios afro-brasileiros fundamentados teoricamente por Azoilda Loretto da Trindade. Uma dessas narrativas virou novamente dramatização: *O Pequeno Príncipe Preto* do autor negro Rodrigo França. Foi incrível ver as crianças envolvidas em um movimento de resgate a ancestralidade negra. Dessa vez, atitudes das crianças que expressavam coletividade e UBUNTU marcaram esse processo. Levamos duas autoras de livros infantis negro-brasileiros para conhecer as crianças, trabalhamos com os livros antes e marcamos o encontro com as autoras, foi algo marcante na escola, para os estudantes, para os funcionários e educadores.

No início de agosto de 2023, fiz um trabalho com o livro do autor Otávio Júnior, *Da minha janela* junto ao livro *O Quarto de Despejo* da autora Carolina Maria de Jesus, que tinha o objetivo de desconstruir estereótipos que a sociedade fomenta sobre a favela, a periferia e a negritude. Com a biografia e a obra de Carolina os estudantes puderam conhecer uma literatura que dá voz a quem vive a narrativa. Enquanto Otávio Júnior apresenta a favela que têm potência, que tem criações, gente bonita, que trabalha, que luta e sonha, Carolina é o próprio sonho! *O Quarto de Despejo*, o diário de uma favelada relata o dia a dia da favela do Canindé na década de 1950. É uma obra de fácil linguagem que possibilitou aos estudantes terem conhecimento e contato com trechos de uma literatura-verdade, é a voz de quem viveu e sentiu as dores de ser uma favelada que mesmo assim não deixava de alimentar seus sonhos. Apaixonada por livros e escritora nata conseguiu que seus escritos chegassem a diversas

partes do mundo. Carolina é a luz no fim do túnel, é a prova de que nós somos possíveis.

A obra do autor Otávio Júnior é uma narrativa própria para crianças e que também apresenta a favela de dentro, trazendo o olhar de quem vive, assim como o próprio autor que cresceu no Morro do Alemão. A temática traz também associações com a periferia. Para esses estudantes essa literatura significou muito pois Japeri é um município periférico que tem uma forte presença negra no lugar, da Baixada Fluminense é a cidade com maior percentual de pessoas negras (69,43%), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2022). Uma frase de um estudante marca novamente quando ele diz: Professora a periferia não é um quarto de despejo! Esse menino conseguiu entender o recado dado, fez uma relação com as obras apresentadas: a biografia de Carolina, a obra *O Quarto de Despejo* e o livro infantil de autoria negra, *Da minha janela*. Ele estabeleceu uma relação e foi capaz de se identificar como vindo do lugar da periferia, para além disso enxergou vida, humanidade, potência, beleza, criação, força e resistência nesse lugar que é o seu lugar e também o nosso lugar. Sou nascida e criada nesse nosso lugar, hoje tenho o privilégio de atuar na comunidade onde cresci, portanto, esse trabalho teve muito significado para todos nós. Mais uma vez essa e outras falas ficam marcadas e essa potência serve como combustível para buscar o Mestrado.

Estrutura da Dissertação

Esse trabalho dissertativo foi organizado em uma introdução e quatro capítulos. Na introdução foi apresentado o assunto da pesquisa, sua relevância junto a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, a pergunta de partida, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

O primeiro capítulo apresenta o Estado da arte da pesquisa, um mapeamento de pesquisas que já foram realizadas com temas que dialogam com a temática da literatura negra especificamente na infância e das relações étnico-raciais. O foco desse mapeamento é realizar uma revisão bibliográfica do que já se conhece sobre o tema de pesquisa estudado. Saber como encontra-se o objeto de estudo, sua evolução, os referenciais teóricos que respaldam as investigações, apontando as práticas docentes mais relevantes.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que norteia o presente estudo. O texto foi organizado em tópicos que expressam os descritores da pesquisa e discute as ideias centrais que embasam este trabalho de pesquisa: 1) Literatura negro-brasileira, 2) Identidade negra, 3) Infância e empoderamento e por fim o tópico 4) Contexto panorâmico legal para a Educação das Relações Étnico-raciais. Luiz Silva Cuti (2010), Neusa Santos Souza (1984), Nilma Lino Gomes (2017 e 2021), KabengeleMunanga (2020) e Antônio

Bispos dos Santos (2015), Bárbara Carine (2023), Abdias Nascimento (2020) são os intelectuais que estruturaram esta Dissertação e ofertaram as bases teóricas que dialogam com os demais autores e com as educadoras participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo apresentamos a metodologia aplicada na pesquisa. Descrevemos o percurso metodológico desenvolvido durante o processo deste trabalho. Definiu-se o tipo de pesquisa, que se trata de uma pesquisa qualitativa, descritiva, documental pois utilizou –se o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e o caderno de empréstimos de livros da sala de leitura e bibliográfica, é um Estudo de caso do olhar de educadoras na Escola Municipal Duque de Caxias para a literatura negro-brasileira e a construção identitária em crianças negras. Falou-se dos instrumentos de coletas de dados o questionário, as rodas de conversas (encontro com educadoras), o PPP e os empréstimos da sala de leitura. Sobre a identidade dos educadores participantes da pesquisa serem preservados com o uso de codinomes. Sobre os processos de comprometimento dos participantes com a dinâmica de pesquisa, como o uso dos documentos necessários para a submissão no Comitê de Ética da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

No quarto capítulo apresentamos a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Foi realizada a interpretação desses dados levantados durante as duas rodas de conversas realizadas e os questionários respondidos pelas colaboradoras de pesquisa. A partir da análise do discurso, conceito discutido pela autora Sandra Maria Nascimento de Mattos (2024) em seu livro *Conversando com a Metodologia Científica, volume 2, 2024*, que também apresentou o intelectual Michel Foucault como referência no campo da análise do discurso foi possível realizar a leitura de outras obras que contribuíram com a análise dos dados, livros esses: *A ordem do discurso* (Foucault, 2014) e *Presenças de Foucault na Análise do Discurso* (Organizadores: Carlos Piovezani, LuzmaraCurcino, Vanice Sargentini, 2014) O conceito de formações ideológicas e arqueologia do saber discutidos pelo autor contribuíram na análise dos dados levantados por esta pesquisa. Para enriquecer a análise de Michel Foucault, um diálogo com Frantz Fanon sobre a Biopolítica do corpo negro contribuiu com esta análise e por fim, *Aparelhos Ideológico do Estado* (Althusser, 2022) para compreender como a Instituição escola opera. Utilizou-se uma triangulação de dados na análise: questionários, conversas e o PPP junto a análise do caderno de empréstimos de livros da Escola Municipal Duque de Caxias como parte do levantamento de dados para análise. O caderno de empréstimos de livros foi utilizado no intuito de levantar indicadores de temáticas presentes nos livros que a escola fomenta através do acesso das crianças com essas narrativas.

Para essas análises utilizou-se a transcrição das falas das professoras participantes durante as rodas de conversas, falas essas que resultaram de encontros com essas educadoras.

Esses encontros também permitiram um encontro com a trajetória da própria pesquisadora, enquanto uma mulher que ao longo do tempo foi compreendendo a sua história que se entrelaça com a história desse país e da população negra brasileira. Essas conversas foram convidativas para a reflexão da autora Neusa Santos Souza (1983), sobre o “Tornar-se Negro” e também para a reflexão apresentada por Luiz Silva Cuti (2010) sobre o entendimento de que a literatura precisa ser construída também por quem viveu e vive as experiências produzidas pelo racismo, por quem compreende a história e precisa se ver dentro dela de maneira a criar autoestima e pertencimento racial.

Justificativa

A relevância da presente pesquisa reside no fato de buscar evidenciar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 através de uma investigação de narrativas literárias negras as quais são mais trabalhadas em sala de aula com crianças, e também, surgem de vários atravessamentos vivenciados pela própria pesquisadora que foi uma criança com poucas referências negras nas narrativas infantis, programas de televisão e outros meios midiáticos de acesso. Tornar-se negra foi uma construção já na fase adulta. Hoje como educadora, encontrar crianças nesse mesmo processo conflituoso de autoconhecimento e autoaceitação é, antes de tudo, ser a educadora que não teve e gostaria de ter tido. Além disso, trazer a literatura negro-brasileira enfatiza caminhos para desenvolver as potencialidades das crianças e jovens negros de verem a si mesmos com suas ancestralidades, suas identidades e suas representatividades.

Pergunta de Partida

Quais as percepções de professores da Escola Municipal Duque de Caxias quanto ao uso da literatura negro-brasileira infantil para construir letramento racial nos estudantes?

Hipóteses

- 1) O trabalho com a literatura negro-brasileira desenvolve o empoderamento, a representatividade e autoestima nas crianças.
- 2) A análise das narrativas trabalhadas pelos educadores nos espaços escolares possibilita reflexões acerca da importância das histórias pretas como porta-vozes de uma história silenciada pelo Poder hegemônico.

OBJETIVOS

Geral

- Analisar através da prática docente a possibilidade de influência da literatura negro-brasileira no processo de construção identitária negra em estudantes de uma escola pública no município de Japeri.

Específicos

- Identificar a relação entre a literatura utilizada pelos Docentes da E. M. Duque de Caxias ea literatura Negro-brasileira;

- Identificar as construções de sentido de professores da E. M. Duque de Caxias quanto ao uso da literatura Negro-brasileira na infância;

- Apontar os entraves encontrados pelos educadores para implementar a Lei 10.639/03, especificamente para realizar o trabalho com a literatura Negro-brasileira.

1 CAPÍTULO 1

1.1 Estado da Arte

Apresentamos nesse capítulo um mapeamento de pesquisas que já foram realizadas com temas que dialogam com a temática desta dissertação. O Quadro 1 expõe essas pesquisas, com o objetivo de apontar caminhos já percorridos, o que existe no tema, enfoques, divergências e reflexões que há no conteúdo, possibilitando contribuir com a organização, análise e com a estruturação desse trabalho. Foram selecionadas pesquisas com marco temporal entre 2006 e 2023, cujas palavras-chave foram: Literatura Negro-brasileira, identidade negra e infância. Esses descritores foram combinados de dois a dois.

Quadro 1 – Pesquisas realizadas no dia 23-06-2024, encontradas na CAPES entre 2006 e 2023.

PLATAFORMA	TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
CAPES	Dissertação	Literatura Negro-brasileira em espaços escolares como ferramenta para o Letramento racial na primeira infância.	Fabiola Fortes Roldan Carmo.	2023	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
CAPES	Dissertação	Literatura infantojuvenil afrobrasileira: identidade cultural e representatividade negra em Histórias da Preta, de Heloisa Pires Lima.	Maria Andreia dos Santos Silva Almeida. (não localizada)	2021	Universidade de Pernambuco.
CAPES	Dissertação	Princesas, Black Power e outros Mares: a construção da identidade negra na produção infanto-juvenil de Kiusam de Oliveira.	Emanuelle Valéria Gomes de Lima.	2021	Universidade Estadual da Paraíba.
CAPES	Dissertação	O testemunho literário de Carolina Maria de Jesus, em Diário de Bitita, como Pedagogia de existência negra.	Elane Santos Santana.	2020	Universidade do Estado da Bahia.
CAPES	Dissertação	Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras	Carla Alves Essinger de	2019	Universidade Federal

		em uma escola pública.	Oliveira.		Fluminense.
CAPES	Dissertação	A Literatura afro-brasileira na creche de São Paulo. (não localizada)	Cleia Souza Santos	2019	Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
CAPES	Dissertação	A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica.	Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus.	2019	Centro Federal de Educação do Rio de Janeiro.
CAPES	Dissertação	Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira	Ana Cristina Juvenal da Cruz	2010	Universidade Federal de São Carlos
CAPES	Dissertação	A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa.	Luciana Araújo Figueiredo	2010	Universidade Federal da Grande Dourados.
CAPES	Dissertação	Meninos e meninas de rua: por que eles/as não têm raça?	Neves Luiz da Silva	2006	Universidade Federal de Goiás

Fonte: Pesquisadora, 2024.

O foco desse mapeamento foi o de realizar uma revisão da literatura do que já se conhece sobre o tema de pesquisa estudado. Saber como encontra-se o objeto de estudo, sua evolução, os referenciais teóricos que respaldam as investigações, apontando as práticas docentes mais relevantes. Serão analisadas pesquisas desenvolvidas sobre literatura negra, que hora são conceituadas como literatura afro-brasileira, literatura infantojuvenil afro brasileira ou literatura negro-brasileira. Fazendo uma análise sobre o que o ainda precisa ser desenvolvido para trazer contribuições à pesquisa. Sobre critérios de inclusão de trabalhos para a produção deste Estado da Arte priorizou-se as palavras chave da Dissertação. Os trabalhos que dialogam com a temática da Literatura negra de empoderamento foram escolhidos.

1.2 Como foram realizados os mapeamentos

A escolha das Dissertações foi realizada por meio de pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na BDTD inicialmente foi feita uma pesquisa utilizando os seguintes termos como descritores: literatura negro-brasileira e infância e foram encontrados sete (7) resultados. Como a pesquisa apareceu apenas uma Dissertação de Mestrado mais recente e outras mais antigas, foi feita uma nova busca utilizando outra palavra-chave importante: identidade negra. Apareceram 39 trabalhos. Desses foram escolhidos dez (10) trabalhos de Mestrado que também falam da temática étnico-racial e letramento racial na infância.

No decorrer da escolha dos trabalhos, duas (2) dissertações não foram encontradas na íntegra, por isso foram descartadas. Por esse motivo realizou-se duas (2) novas buscas para completar esse total de dez (10) pesquisas para análises. Na terceira busca utilizamos os descritores literatura negro-brasileira e infância, e foram encontrados 11 trabalhos, desses alguns já apareceram na primeira busca. Portanto foi selecionado apenas um trabalho: *Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil* (2010).

Na quarta e última busca utilizamos as palavras-chave: literatura negro-brasileira e Identidade e apareceram 93 trabalhos. A pesquisa foi refinada para dissertações de Mestrado, e apareceram 64 pesquisas. Dessas, aquelas que dialogavam mais com a temática da Literatura negro-brasileira, infância e identidade não foram encontradas, pois eram trabalhos anteriores a Plataforma Sucupira, portanto foram descartadas e foi selecionado mais um trabalho: *Construção da identidade étnico-racial – O papel da Literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas* (2007). Esses dois trabalhos constam no Quadro 2. As pesquisas encontradas estão nos quadros 1 e 2 de acordo com o dia pesquisado e seguem uma ordem cronológica decrescente.

Quadro 2 Pesquisas realizadas no dia 07-09-2024, encontradas na CAPES entre 2010 e 2019.

PLATAFORMA	TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
CAPES	Dissertação	Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil	Débora Cristina de Araújo	2010	Universidade Federal do Paraná
CAPES	Dissertação	Construção da identidade étnico-racial – O papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas.	Ângela Maria Parreiras Ramos	2007	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Pesquisadora, 2024.

Apresentamos os resultados obtidos em quatro mapeamentos teóricos, com o objetivo

de à partir dele discutir de que maneira a literatura Negro-brasileira está sendo ou não pensada, explorada e utilizada nos espaços educativos e nas salas de aulas em uma escola pública no município de Japeri.

Segundo Cuti (2010) a Literatura Negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. É um conceito que emergiu a fim de ressignificar a visão da Literatura brasileira canônica eurocêntrica. Esse conceito se consolida e ganha maior visibilidade, consciência coletiva, e continuidade editorial no século XX com o surgimento do Quilombhoje em Cadernos Negros. No século XIX já tínhamos autores negros escrevendo, porém, sua produção literária era silenciada e apagada. A tentativa do apagamento através do branqueamento de alguns desses autores pode ser evidenciada ao longo da história. Quando os movimentos sociais começam a questionar esses fatos, a sociedade começa a se organizar e repensar essas questões que discutem o lugar do negro na literatura. Emergiu a necessidade de construção e de ressignificação da literatura brasileira produzida sob o viés do comprometimento histórico e social daqueles que construíram esse país e que preservam a memória e a trajetória da população negra diaspórica. Diversos pesquisadores influenciaram-se nessa perspectiva que resgata essa trajetória de luta, de maneira que atualmente a literatura negra tornou-se uma tendência de estudos e pesquisas na Educação brasileira. Essa tendência tem forte influência da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que foi modificada para a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008).

Foi possível observar e constatar com esses mapeamentos de pesquisa que, **há uma diferenciação de conceito do termo da Literatura negra**. Das pesquisas que se referiram a literatura mais precisamente os pesquisadores utilizaram o termo literatura afro-brasileira, apenas uma pesquisa utilizou o termo Literatura negro-brasileira. As demais pesquisas discutiram a invisibilidade de meninos e meninas negras, a influência de algumas obras de autoria negra na construção da identidade da criança, o testemunho literário na obra de Carolina Maria de Jesus e debates e discussões nas relações étnico raciais na escola.

A primeira análise realizada aborda o trabalho de Fabíola F. Rodan Carmo (2023) cujo o título é **LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA EM ESPAÇOS ESCOLARES COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO RACIAL NA 1ª INFÂNCIA**. Teve como objetivo mapear e discutir o acesso e o uso de livros de Literatura infantil oferecidos pelo PNBE (Plano Nacional Biblioteca na escola) às escolas de Ed. infantil do Vale do Bonsucesso, e observar se esse acervo possui exemplares com a temática racial e representatividade negra como possibilidade em direção a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), na perspectiva de promover a diversidade nos currículos vislumbrando o acesso a Ed. Antirracista. A base teórica deste estudo é Paulo Freire, porém traz outros

intelectuais que embasam a pesquisa.

Carmo (2023) inicia seu texto situando-se no contexto literário, expressando sua relação com a literatura que se inicia na infância, e que apesar do pouco acesso aos livros já desenvolvia um gosto pela leitura que começa com uma cartilha escolar. Já na fase adulta vê a literatura retornar com força em sua vida quando mãe e artesã. Cria em sua casa um Clube de Leitura com as crianças de sua comunidade em Realengo-RJ.

Para a autora, a função social da leitura e da escrita nas atividades de bibliotecas populares direcionam a compreensão da leitura do livro. Carmo (2023) utiliza em sua fundamentação teórica as ideias de Paulo Freire como norteadoras de sua pesquisa, pois acredita que a função social da leitura e da escrita dão direcionamento nas atividades das bibliotecas populares e orientam a compreensão da leitura do livro.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Freire (1990 p.12).

Uma das inquietações de Carmo (2023) foi a ideia em saber onde está a figura do negro na literatura infantil escolhida para ser analisada e em que condições se apresenta, visto que organizava um clube de leitura com as crianças de sua comunidade, eram em sua maioria crianças negras, e os livros que circulavam em suas mãos pouquíssimos eram sobre a temática afro-brasileira e a grande maioria não tinha sequer um personagem negro, e o Clube de Leitura trazia questões para a sua pesquisa.

Carmo (2023) traz a visão de Antônio Cândido ao dizer que as literaturas brasileiras não nasceram aqui, mas vieram prontas de fora para se transformar à medida que se formava aqui uma sociedade nova, à custa de genocídios físicos e mortes culturais. Ela discute a questão da imposição e hegemonia como raízes da nossa literatura. Acredita que o não pertencimento e a falta de representatividade nas literaturas oferecidas afetam o letramento, pois dificulta a subjetividade e a prática social, essa ideia é discutida ao longo da pesquisa.

A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente (...) em suma, desqualificou a possibilidade de expressão e visão de mundo dos povos subjugados. (Cândido, 1999, p.10).

A pesquisa evidencia nas escolas pesquisadas que há um total de apenas 39 livros com a temática racial que pertencem ao acervo da escola e que circulam entre os alunos, e destes 23 estão na escola. Das escolas pesquisadas apenas uma tem biblioteca, o que segundo Carmo

(2023) a literatura no ambiente escolar poderia se constituir como parceira, mas na verdade a sacralização da literatura por várias vezes a distância do real e do possível, coloca o livro no lugar do tesouro guardado e dificulta o acesso e a função social do mesmo.

Outro ponto em evidência foi o referencial estético das escolas predominantemente branco e eurocêntrico. Outra questão importante levantada pela pesquisadora é que o racismo está tão enraizado na estrutura das pessoas, que elas pensam que ele não está. E dentro dessa lógica, os dados desta pesquisa permitem confrontar o que há entre o desejo e a realidade, fica evidente que as escolas do Vale são em sua maioria são instrumentos de reprodução do racismo.

Essa primeira pesquisa foi selecionada para análise porque é uma temática que traz o questionamento da figura do negro na Literatura infantil, busca analisar quais os livros encontrados no espaço escolar e em quais condições se apresentam. Procura analisar se existem livros que apresentam personagens negros, se esses personagens apenas estão como tema ou se são sujeitos com protagonismo e representação na narrativa. Além de discutir as influências desse acervo para a construção de uma consciência racial nessas comunidades escolares.

A seguir apresentaremos a análise do trabalho de Emanuelle Valéria Gomes de Lima(2021), em que pesquisou sobre **PRINCESAS, BLACK POWER E OUTROS MARES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA PRODUÇÃO INFANTO-JUVENIL DE KIUSAM DE OLIVEIRA**, com o objetivo de analisar em quais aspectos a produção de Kiusam de Oliveira favorece a resignificação identitária negra. A pesquisadora propõe uma análise das construções identitárias afro-brasileiras a partir das protagonistas na produção infanto-juvenil da autora Kiusam de Oliveira, as obras analisadas são: Omo-oba: histórias de princesas (2009), O mundo no black power de Tayó (2013) e O mar que banha a ilha de Goré (2014).

Lima (2021) procura marcar a importância dos instrumentos legais que foram extremamente necessários para produção literária preocupada com o letramento racial e com o combate ao racismo. Ela cita a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) como um marco Legal e histórico social que foi conquistado através de lutas dos Movimentos sociais, especificamente o Movimento Negro. Destaca que ainda assim esse campo vem sofrendo ao longo dos tempos. Ela alega que essas discussões perpassam vieses políticos e sociais, além de literários, levando-se em conta o propósito de se rasurar certas visões racistas. Logo, levanta como um dos questionamentos emergentes dessa pesquisa ao analisar essas obras literárias o destaque do que consiste em tal rasura.

A base teórica utilizada nesse trabalho de pesquisa se pauta nas ideias dos grandes

intelectuais: Cuti (2010), Maria Anória de J. Oliveira (2010), Regina Zilberman (2003), Nelly Novaes Coelho (2000), Leonardo Arroyo (1990), Edmir Perrotti (1986), KabengeleMunanga (1988), Édouard Glissant (2005), Frantz Fanon (2008), Homi K. Bahbha (2013), Neusa Santos Souza (1983), Bell hooks (2019), Nilma Lino Gomes (2019), Patricia Hill Collins (2019), Grada Kilomba (2019), Reginaldo Prandi (2001), entre outros.

Foi possível evidenciar que as narrativas analisadas se concentram na valorização das culturas africanas e que desconstróem visões do corpo socialmente aceito, elevando assim, a herança ancestral e o empoderamento feminino, através das personagens principais dessas narrativas, que segundo Lima (2021) não só subvertem a ordem literária, mas também a social, uma vez que elencam suas marcas subjetivas e reconhecem o saber popular como forma de libertação. Sendo assim, fica evidente que as personagens fazem dessas narrativas noções propulsoras da história africana aqui no Brasil, o que, contribui positivamente com as construções de suas identidades.

A pesquisa foi selecionada porque dialoga com esta pesquisa quando analisa obras negro-brasileiras da autora Kiusam de Oliveira, que é uma escritora que produz uma literatura de vivência. Para além de ser uma mulher negra que vive na pele o racismo, também é alguém que possibilita que o leitor encontre nessas narrativas elementos que o faça sentir humano, vivo, presente e sujeito que produz saberes. As meninas negras que tiverem contato com esses livros enxergarão na personagem Tayó por exemplo uma grande potência que também está presente nelas. Pois como diz a intelectual Bárbara Carine (2023) Quando você não se vê, você não se projeta. Portanto, essa perspectiva da possibilidade de se ver nas narrativas favorece a ressignificação identitária negra.

Prosseguindo com as leituras, a seguir destaca-se a pesquisa de Elane Santos Santana(2020) com o tema: **O TESTEMUNHO LITERÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS, EM DIÁRIO DE BITITA, COMO PEDAGOGIA DE QUESTIONAMENTO À EXISTÊNCIA NEGRA.** O objetivo principal dessa pesquisa é a valorização, o reconhecimento do texto literário afro-brasileiro e sua importância na formação de leitores críticos e conscientes de seu papel social enquanto cidadão brasileiro. Uma grande questão apontada pela autora desse trabalho é compreender que esse texto afro-brasileiro tem grande conexão com as vivências, inquietações, sentimentos, histórias e memórias dos autores com os leitores que em sua maioria se aproximam das realidades de grande parte de discentes, pardos e negros, esses são os grupos que estão majoritariamente presente nas escolas públicas.

Esse trabalho é uma pesquisa ação e seria realizada com uma turma Tempo de Aprender, da Educação de Jovens e adultos, porém devido incompatibilidade de horários foi redirecionada para um terceiro ano de Ensino Médio.

Santana (2020) utiliza a obra literária *Diário de Bitita* da autora Carolina Maria de Jesus para direcionar as ações de sua pesquisa. Realiza um projeto com os discentes no intuito de provocar reflexões nos estudantes que os levem a ler a obra literária e construir sentido através da conexão da realidade expressa pela autora Carolina Maria de Jesus e as vivências cotidianas desses discentes leitores. Durante a realização desse Projeto foi utilizado vários recursos diferentes que direcionam a pesquisa, como: vídeos, textos, entrevistas, dinâmicas, pinturas de telas, diários de bordo e conversas.

Santana (2020) discute questões relevantes acerca da alienação da população negra sobre sua existência, o que consequentemente induz a uma postura de passividade, além de reforçar a ideia de inferioridade em relação a branquitude. Postura essa que fortalece o racismo à medida que esse complexo de inferioridade faz o sujeito negro negar suas crenças, costumes, religiosidade para se aproximar do branco e ser aceito. Santana (2020) afirma que muitos negros optam pelo embranquecimento, pela invisibilização para tentar não sofrer o racismo. Portanto, ela ressalta a importância desses sujeitos perceberem o quanto sua negritude é valiosa e que ser negro não os torna inferiores. Ela sinaliza que essa visão negativa que eles têm de si precisa ser desconstruída. Segundo Fanon:

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem na nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (Fanon, 2008, p.34).

A afirmação de Fanon explica essa inferiorização como sendo fruto do processo da colonização que silenciou e limitou a população negra no Brasil. O autor Cuti complementa essa análise quando diz:

Por todo o período da escravidão no Brasil e no mundo, a expressão do escravizado ficou tolhida. Aliás, calar o outro é uma das táticas para dominá-lo. A violência colonial impôs limites a expressão dos escravizados. Esse silêncio impositivo atravessa o tempo, naturaliza-se. (Cuti, 2010, p.58).

A partir da obra literária e do Projeto realizado é possível a desconstrução de conceitos equivocados, estereótipos sobre a população negra, questionamento sobre a ideia equivocada de uma democracia racial no Brasil, além de ter sido possível dialogar com outros conceitos importantes como negritude, negro, etnia, racismo e discriminação racial.

Esse projeto realizado ajudou os participantes a refletirem sobre si, suas vivências, sonhos e sobre a sua identidade. Segundo Erikson (1972), a construção de uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são os seus valores e que direções deseja seguir

pela vida.

Santana (2020) utiliza as ideias de Fanon (2008) ressaltando a necessidade de “descolonizar” a visão de mundo dos discentes no que diz respeito as identidades étnico-raciais, pois alega que os sujeitos negros devido ao meio social que se encontram são levados ao embranquecimento e à negação da sua identidade negra e os não negros são induzidos a práticas de racismo. De acordo com Fanon:

O negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais. (Fanon, 2008, p. 95-96).

As evidências da pesquisa mostram que a maioria dos discentes não conheciam a Literatura afro-brasileira, ou seja, não tinham contato com essa escrita de vivência que se conecta a realidade e as memórias de muitos deles. Outra evidência importante foi o fato de apenas dois discentes de um grupo de 14 associaram a imagem de Carolina Maria de Jesus a uma escritora, o que deixa explícito que os estereótipos ainda são fortes quando se fala da população negra no Brasil. Logo, ficou evidente que a exploração da leitura e das histórias contadas por Carolina promoveu nos discentes uma construção de sentidos do texto lido com as vivências dos mesmos. Esse processo contribuiu não somente para a formação leitora desses discentes, mas também humana e identitária.

O trabalho de Santana (2020) foi selecionado porque trouxe evidências da construção identitária a partir de uma obra literária negro -brasileira. Um ponto forte nessa análise e suas contribuições para esta pesquisa reside no fato de buscar entender como está a construção identitária no terceiro ano do Ensino médio para a compreensão e a afirmação de que essa construção precisa iniciar na infância, para quando chegar nessas fases mais avançadas essas questões estarem mais bem definidas. Outro ponto de interesse na seleção desse trabalho da pesquisadora Santana (2020) se deve ao fato da autora desta atual dissertação já ter utilizado a Biografia de Carolina Maria de Jesus com crianças em uma turma de terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Esse trabalho marcou e possibilitou conexões enriquecedoras nos estudantes, provocou reflexões sobre suas identidades enquanto discentes periféricos, negros, filhos de trabalhadores, estudantes de uma escola pública, pessoas que têm sonhos e que podem acreditar que eles são possíveis. Esses estudantes são possíveis no mundo com sua forma de ser e estar nele e a partir disso podem acreditar que são potentes para transformar esses sonhos em possíveis.

Carla Alves Essinger de Oliveira(2019) trata da temática **LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E IDENTIDADES DAS CRIANÇAS NEGRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA**. O objetivo desse trabalho é compreenderde que forma a literatura afro-brasileira pode ajudar na assunção da identidade negra no primeiro segmento do Ensino fundamental em uma escola pública no município de Niterói. Sua metodologia desenvolveuoficinas literárias que abordam a temática racial além de buscar compreender a história da Unidade Escolar, levando em conta o resgate de seu nome que homenageia uma mulher negra.

Oliveira (2019) inicia contando memórias de sua infância que vão ao encontro de lembranças de momentos vividos na escola ao qual sofria muito bullying, e ela se recorda de duas meninas negras que a acolhe construindo assim grandes amizades. A autora menciona que não comparou sofrimento com a discriminação racial sofrida por pessoas negras, mas afirma que talvez essa experiência tenha despertado sua sensibilidade para a problemática que ela desenvolveu nessa pesquisa e durante sua prática pedagógica quando vem a se formar professora.

Sua fala emociona quando se posiciona dizendo que acredita na apropriação da literatura para produzir inclusão social e ampliação de referências identitárias negras, pois acredita que a história dos ancestrais da menina negra que sente vergonha de seu cabelo e se sente inferiorizada tem de ser, a todo instante, contada, respeitada e valorizada. Ela se coloca sentindo a dor de tantas outras professoras que entendem assim como ela as estatísticas que evidenciam umextermínio de jovens negrosmaior que a de brancos, portanto acredita que isso precisa ser revertido.

E para fechar sua fala, a emoção aflora bem forte quando diz que ocupamos ainda o silêncio do luto de quem chora a notícia do ex-aluno, um menino negro, de sorriso encantador, que é morto aos 13 anos de idade, por ter visto no movimento do tráfico de drogas sua única chance de algumas simples conquistas.

Oliveira (2019) também utiliza como base teórica documentos oficiais como a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.Com relação a lei de 2003, a autora traz uma contribuição importante de Amâncio:

A lei não teria sido necessária caso a maioria da população negra brasileira não apresentasse, em índices acentuados, baixa autoestima, as piores condições de moradia, saúde, trabalho e educação, ou tampouco estivesse sujeita a piadas e deboches, que em geral, a desqualificam de sua condição humana [...] Com certeza, a partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do continente africano, de seus países, do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para trabalho escravo no Brasil, dos processos ideológicos de

construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito a diferenças. Assim, as alterações sofridas por pela LDB 9394/96 se justificam quando está, na condição de texto, corresponde a uma ação que corrobora a prática pedagógica brasileira tradicionalmente discriminatória e excludente em relação à população negra do país. (Amâncio, 2008, p. 35).

A implementação da Legislação 10.639/2003 (Brasil, 2003) esbarra em algumas questões importantes levantadas pela pesquisadora sobre a escassez de recursos materiais e humanos, conforme reitera Oliveira (2019), recorrendo a Amâncio:

[...] dois aspectos que inicialmente comprometem a efetividade plena da Lei nº10.639: a ainda reduzida disponibilidade de material didático adequado no mercado editorial e a demanda de profissionais especializados para o tratamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Daí a produção autoral e a formação de educadores assumem elevada importância nesse processo de superação de preconceitos e da discriminação sociorracial, iniciada dentro da escola. (Amâncio, 2008, p. 39).

Oliveira (2019) discute no primeiro capítulo a questão Documental, das legislações que existem na temática. No segundo capítulo ela fala da Literatura de matriz-africana e sua influência na construção das identidades negras e dentro desse capítulo ela trouxe evidências de algumas pesquisas que antecederam e conceituou preconceito, segregação e racismo. No terceiro capítulo traçou o percurso metodológico da pesquisa que se caracterizou como qualitativa, e as análises foram realizadas mediante uma intervenção pedagógica. As intervenções foram realizadas através de oficinas literárias, com algumas dinâmicas incluindo contação de histórias, com personagens negros, com objetivo de trazer discussões e reflexões entre os discentes sobre a temática relacionada a população negra.

As oficinas trabalharam com as seguintes obras literárias: O cabelo de Lelê, Luana, a menina que viu o Brasil neném, Princesa Arabela, mimada que só ela e O menino Nito. Utilizou-se também autorretratos para perceber como a criança se vê, e também para observar que sentimentos são expressos quando a criança se desenha, se há autoestima e reconhecimento positivo de seu fenótipo.

Em uma das Oficinas buscou-se resgatar a história de Sebastiana, mulher negra, simples, moradora da comunidade, e o nome dado a escola é em sua homenagem. A intenção era fazer as crianças perceberem que independentemente da cor de pele, podemos assumir papéis valorosos em nossa sociedade assim como Dona Sebastiana. Sr. Martins foi convidado para ir à escola contar o que ele sabia de Sebastiana, foi como representante da Associação de Moradores do Bairro pesquisado. Sr Martins, um Senhor de 70 anos, negro e de fala simples. Uma frase que esse Senhor disse após a conversa marca a reflexão: – **Sebastiana teve a**

história dela, todo mundo tem a sua história, vocês têm que construir a história de vocês!

A pesquisa realizada com os educadores (questionário) evidenciou que a maioria dos discentes não se reconhecem como negros, sempre se autodeclararam como moreno claro. E que alguns maiores usam a palavra negro para ofender os colegas. A maioria dos educadores entrevistados disseram não se sentirem preparadas para trabalhar com a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), somente uma respondeu que há ofensas entre os discentes relacionadas a questões raciais e a maioria das educadoras responderam que acreditam que a Literatura infantil de matriz africana contribui na melhor identificação do discente negro e na redução de atitudes racistas.

Essa pesquisa dialoga com esta pesquisa quando traz a questão da Legislação 10.639/03 (Brasil, 2003) à tona, pois com 22 anos de sua existência ainda precisamos de um esforço coletivo dentro das unidades escolares para sinalizarmos aos nossos colegas que a escola pública que atuamos é frequentada, majoritariamente, por crianças e jovens negros. Portanto, despertar o interesse pelo conhecimento passa por valorizar quem nós somos, assim como fez a autora dessa pesquisa resgatando a história da Unidade Escolar que é em homenagem a uma mulher negra de grande relevância. Esse ponto vai ao encontro com uma das hipóteses desta pesquisa que é levar a Literatura negro-brasileira para contar as histórias que nos foram negadas e apagadas.

Na sequência apresentamos a análise da pesquisa de Sônia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus (2019), com o tema: **A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA COMO LETRAMENTO RACIAL E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES NEGRAS: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**. O objetivo desse trabalho é trazer algumas experiências autobiográficas e a partir da reflexão sobre elas compreender os muitos conceitos relacionados às questões raciais que as subsidiaram. A escolha metodológica se pauta pelo conceito de Escrivência de Conceição Evaristo, entendendo que as memórias relatadas servem de pontos de localização em se tratando de espaço e temporalidade, pontos importantes para compreender alguns conceitos abordados.

Jesus (2019) inicia seu trabalho de pesquisa “de mãos dadas com um menino”, pois conta a história do Menino Nito, um livro publicado na década de 90 pela pesquisadora. Ela conta que esse livro revolucionou sua vida, pois ampliou a visão de mundo, trouxe novos conhecimentos, novos amigos e um marco importante pois a pesquisadora se tornou uma escritora afro-brasileira, se refere a esse conceito como sendo fundamentado por Eliane Debus (2017), que aponta ser esta uma literatura produzida por escritores afro-brasileiros.

O livro Menino Nito revoluciona o olhar que se tinha em relação aos personagens

negros da época, que eram marcados por estereótipos, representados na literatura infantil através de imagens e textos que inferiorizavam a condição do negro e o apresentava muitas vezes em atitudes servis e passivas, sem uma família e em situações de extrema vulnerabilidade social. Jesus (2019) relata que esses personagens quase sempre apareciam nas narrativas sujos e descalços.

A pesquisadora destaca que nasceram editoras com catálogos infantis entre as décadas de 1980 e 1990 dos anos 2000 com a temática afro-brasileira e protagonismo negro. Entre elas a Mazza e Pallas, de Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Sua trajetória é marcada pelo Magistério, onde foi professora alfabetizadora em escolas da Cidade do Rio de Janeiro. E o que nunca havia sido pensado passou a fazer parte de um grande desejo, o de se tornar escritora. Se dedicou a estudar sobre mercado editorial, literatura e contação de histórias. Jesus (2019) conta um pouco de sua trajetória que passa também pela Casa da Leitura, recém-inaugurada sede do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), e também por diversos cursos de formação relacionados com Literatura e Contação de histórias. Nesse período a questão racial ainda não era seu foco, pois suas formações estavam voltadas para Leitura, escrita e a formação do leitor. Atuou também na CRE (Coordenarias Regionais de Ensino) com formação de educadores inclusive.

Seu livro “Entre textos e afetos, formando leitores dentro e fora da escola” (2017) trouxe a possibilidade para a discussão das questões raciais que surgem como uma possibilidade de introdução ao letramento racial, conceito que é o foco de sua pesquisa.

Jesus (2019) expressa nesse trabalho memórias de uma infância que não a sonhou como escritora. A vontade de ser escritora não fez parte de sua infância, pois relata que em sua casa quase não existia livros de literatura. Ela era apaixonada pelas histórias que sua mãe já contava, mas o sentimento de ser escritora era algo que não cabia naquele contexto pois a mesma relata que em sua concepção ser escritora era aspiração de gente de outra classe social, “ser escritora não caberia na história de uma menina negra e pobre.” Conforme afirma Conceição Evaristo:

E quando mulheres do povo como Carolina [Maria de Jesus], como minha mãe, como eu, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado, né? A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa.... É um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite. (Evaristo, 2011, s.p).

Após oito anos de luta e persistência consegue publicar *O Menino Nito*, que integrou a Coleção Orgulho da Raça coordenada por Heloisa Pires Lima. Nessa mesma coleção houve vários livros com a temática negra. Desde essa publicação, Jesus (2019) desenvolveu um

compromisso como escritora para estrategicamente, através de seus livros, promover um protagonismo negro e práticas antirracistas através da valorização das identidades negras nas histórias que criava. O livro foi em homenagem a um amigo, que por ser tão bonito quando bebê recebeu o apelido de Nito.

Jesus (2019) destaca que a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) fruto dos Movimentos Negros reverberou no mundo literário e indiretamente forçou o mercado editorial a produzir obras literárias que atendessem a temática racial. Segundo ela a Legislação foi um marco e um divisor de águas no mercado editorial que produzia livros para crianças. A autora alega a importância dessa legislação em sua trajetória enquanto escritora que produzia escritos afro-brasileiros, pois os títulos agora davam visibilidade aos saberes e exigências da Lei. E o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar), esse Programa visava atender todas as escolas do país e a pesquisadora e escritora Sônia Rosa teve sete de seus livros selecionados para o Programa. “O menino Nito” (2002), “Jongo” (2004), “Maracatu” (2004), “Capoeira” (2004), “Cadê Clarisse?” (2004), “Lá vai o Rui...” (2004), “Como é bonito o pé do Igor!” (2009). Sua satisfação ao saber que seus livros rodavam o país era grande.

Jesus (2019) discutiu o termo LETRAMENTO RACIAL e inclusive em suas várias perspectivas. Utilizou o conceito de Letramento apresentado por Magda Soares (2009) de forma ampliada. A expressão das ideias de “ler e escrever” e ela se refere a essa “escrita” como sendo “saberes”, especificamente ao conceito de letramento racial seria os saberes e conhecimentos ligados aos fatos históricos e fatos cotidianos que têm relação com a temática racial, afro-brasileira.

Jesus (2019) discutiu a questão da construção da Identidade negra na perspectiva do grande intelectual Franz Fanon (2008), quando traz a reflexão do filme “Preciosa, uma história de esperança”. Esse filme toca na discussão do branqueamento, que de acordo com as ideias de Franz Fanon (2008) embranquecer é uma das maneiras de sobreviver em uma sociedade branca e racista, o autor salienta que o desejo de brancura que os negros têm, sendo que, em última instância, este desejo fervoroso de “branquear-se” a todo custo, pode virar uma patologia.

Fanon (2008) foi um psiquiatra negro nascido na Martinica e a leitura de sua obra é imprescindível para compreender, por exemplo, o fato de muitos negros expressarem comportamento que exclui outros negros. E esse comportamento é o mesmo usado pela branquitude em diversos contextos para minimizar seu racismo.

Para complementar essa discussão da identidade a pesquisadora concorda com a ideia de que a construção da identidade acontece como algo permanente e em um processo constante. Essa concepção identitária vai ao encontro as ideias da renomada intelectual Nilma

Lino Gomes quando diz:

A identidade não é algo inato. Ela se constrói ao longo da existência do indivíduo e se refere a um modo de ser no mundo e com os outros indicando também traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (Gomes, 2005, p. 4).

Dentro dessa mesma perspectiva de discussão da identidade negra, que é a temática proposta por esta pesquisa, Nilma Lino Gomes em seu artigo *Educação e Identidade negra* (2002), discute sob esse viés apresentado pela pesquisadora, de que a **identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, repleta de densidade, de conflitos e de diálogos**. Ela afirma que é uma construção coletiva, pois nenhuma identidade é construída no isolamento, para se construir como realidade precisa de uma interação. Nesse artigo a autora apresenta o debate e uma análise que privilegia a educação que acontece no interior da Instituição Escolar. Um ponto importante discutido ao pensar especificamente no negro e na sua relação com a educação brasileira seria o fato de que a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade. A autora destaca que essa transformação se justifica dentro de um olhar que isola o negro por suas condições socioeconômicas injustas. Portanto, afirma que quando essa diferença étnica racial é transformada em deficiência, surge o “psicologismo”. Esse “psicologismo” reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre a população negra e levam a justificativas individuais, desconsiderando as questões estruturais que estão enraizadas na sociedade brasileira.

A pesquisa segue discutindo sobre o racismo. Seu conceito e como ele se manifestou e se manifesta até os dias de hoje na sociedade brasileira. Dentro dessa perspectiva, Jesus (2019) aponta o **Mito da Democracia Racial** como um dos fatores que influenciam fortemente um processo que camufla a realidade negro-brasileira, torna invisível os conflitos e as dificuldades encontradas pelos negros no Brasil, nos pós abolição.

A pesquisa discutiu que durante séculos criou-se no Brasil a ideia de que vivemos em uma democracia racial, e que, portanto, não há desigualdades entre negros e brancos, que esses mesmos vivem de forma harmônica, desfrutando das mesmas oportunidades, condições e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil. Essa ideia corrobora para falas do tipo: “não existe racismo no Brasil” ou “o brasileiro é um povo amigável, misturado e não racista.” Dessa forma, o Mito da Democracia Racial serve para se fazer perpetuar os estereótipos sobre os negros, negando a existência do racismo no Brasil e simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

O trabalho de Jesus (2019) dialoga muito com esta dissertação no sentido de trazer essa discussão do branqueamento à tona. Esse é um ponto positivo nessa análise, porém um

outro ponto necessário é trazer a reflexão sobre o projeto de branqueamento que ocorreu no século XIX com maior riqueza de detalhes. Contudo, há uma riqueza de narrativas que a autora traz ao longo da pesquisa, contando sua história, sua infância, a relação com os seus e como sua trajetória na literatura é construída a partir de sua relação com o mundo. A partir das tensões do racismo estrutural, da relação com seus antepassados, com o chão da escola, enfim com suas vivências de mulher negra, filha de pais semianalfabetos, de uma família pobre, avó, mãe e tias negras, trabalhadoras domésticas deixa um legado para as próximas pesquisas e pesquisadores que virão.

As evidências que Jesus (2019) apresenta com essa pesquisa, apontam que o letramento racial, portanto, é um potente caminho na construção de uma sociedade antirracista, mas antes disso, é um grande aliado da sociedade como um todo.

E a pesquisadora fecha seu texto com uma letra de samba da Escola de samba Estação Primeira de Mangueira de 2019, de nome *Histórias para ninar gente grande*, letra que abre um trabalho de conclusão de curso Lato sensu da autora desta dissertação. Esse samba diz muito sobre a temática da literatura negro-brasileira para nosso contexto atual.

Na sequência apresenta-se uma análise da pesquisa de Ana Cristina Juvenal da Cruz (2010), com o tema **OS DEBATES DO SIGNIFICADO DE EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. O objetivo dessa pesquisa é compreender a prática pedagógica e as estratégias usadas por professores para a educação das relações étnico-raciais. É uma pesquisa teórica e o objeto do trabalho se pautou em parte por trabalhos enviados ao *Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT* – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades nas edições de 2002, 2004, 2006 e 2008 e também por uma professora finalista do prêmio.

Cruz (2010) inicia sua pesquisa situando o leitor sobre como seu trabalho foi estruturado e a partir de que perspectiva ele foi pensado. A autora diz como ele foi fundamentado a partir de três eixos principais: mapear questões relacionadas ao conceito de identidade, com ênfase nas construções de identidades políticas negras, discorrer no interior do campo de estudos das relações raciais sobre possibilidades do uso da categoria raça, e por fim, articular reflexões entre as relações étnico-raciais e a educação.

Os capítulos do trabalho da pesquisadora Cruz (2010) trazem basicamente as seguintes reflexões: o primeiro capítulo - pensando a partir de identidades, o segundo capítulo - pensando a partir do campo das relações raciais, o terceiro capítulo - um olhar educado em que se discute escola e raça, uma educação eugênica e do branqueamento a branquidade. No quarto capítulo fala sobre a produção de conhecimento sobre relações raciais e educação e o último sobre relações raciais e educação.

Cruz (2010) coloca como um ponto importante da pesquisa o entendimento de maneiras pelas quais as identidades negras estão sendo construídas. E uma dessas maneiras ela destaca as experiências das lutas de libertação africana. Essas experiências geram diversas formas de manifestação dessa construção da identidade negra, como sendo por exemplo um movimento literário, político e identitário partilhado.

A autora explica dentro de uma perspectiva diaspórica, o fato da população negra africana estar longe de suas terras de origem e sob o colonialismo os coloca em uma **identidade compartilhada**. Esse termo possibilita compreender o uso do termo **subjetividade**.

Cruz (2010) complementa o conceito sobre identidade e usa Stuart Hall (2001) para fundamentar, “argumenta que as identidades se refazem na ‘crise da modernidade tardia’ no sujeito pós-moderno, as identidades passam a ser opções de acordo com as conjunturas que as produzem.” (Hall, 2001, apud Cruz, 2010, p. 21)

Outro ponto relevante que Cruz (2010) levanta é marcar que a luta do movimento negro tem possibilitado às populações negras a construção positiva de suas identidades.

Sobre as identidades sociais, a autora afirma que são históricas e contingentes, alega que múltiplas e variadas formas de identidades são a todo tempo construídas. Traz novamente Stuart Hall com sua experiência diaspórica que diz: “*passsei, então, pela longa e importante educação política de descobrir que sou ‘negro’*. *Constituir-se como negro é outro reconhecimento de ser através da diferença*”(Hall, 1993 apud Scoteguy, 2003, p. 135).

Cruz (2010) destaca que as experiências e vivências proporcionam condições para uma identificação com a identidade negra. E essa identificação se dá através de um processo de aprendizagem que faz o sujeito descobrir algum traço negro como por exemplo a sua cor, seu cabelo crespo e a partir desse ‘descobrimento’ a atitude de assumir seus traços fenotípicos da identidade de ser negro, desse modo somos educados politicamente a ser e ver os negros.

Neusa Santos Souza (1983), em seu livro *Tornar-se negro* vai discutir essa perspectiva de construção de identidade negra que passa por essa descoberta e também pela tomada de consciência da história e da trajetória negro-brasileira. Souza (1983) diz que ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico sobre si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse de consciência e criar uma nova. Assim ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Cruz (2010) marca suas análises sobre construção da identidade negra destacando que o grande desafio é como construir essas identidades de forma plena sem relegar aos negros e negras, e indo mais além, de forma que esta construção aconteça sem agressões físicas e

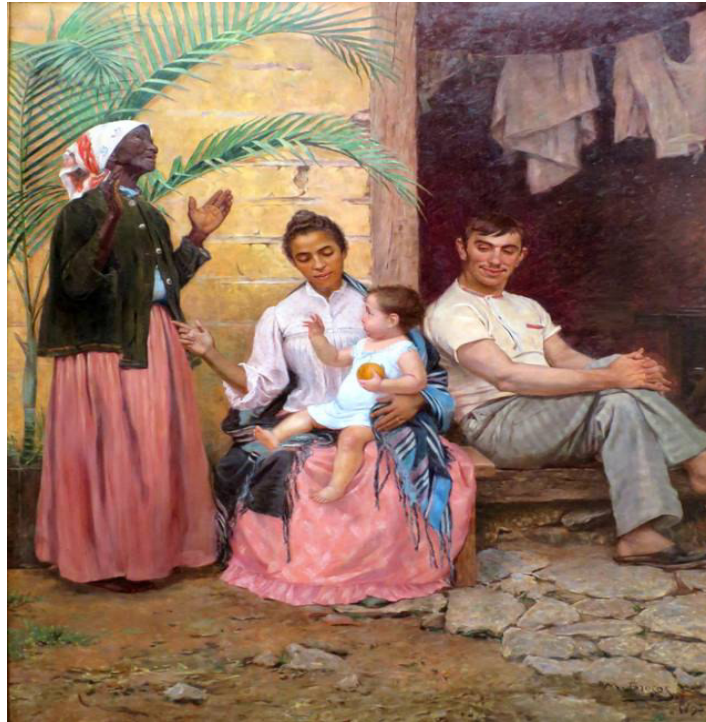
psicológicas.

Uma das colaboradoras de pesquisa desse trabalho, conta que descobriu que era negra quando ia visitar a avó branca e tinha tratamento diferenciado das primas brancas, não ganhava presentes e ficava isolada.

Kabengele Munanga (2020), constrói a identidade negra relacionando-a com a mestiçagem, partindo dessa perspectiva, também seria necessário compreender como se deu o processo de construção da identidade nacional brasileira. Segundo o autor, a discussão da mestiçagem no Brasil passa pela reflexão de sua utilização ideológica. Essa utilização ideológica passa por um processo que constrói a visão do mestiço como um ser degenerado e que essa miscigenação é apenas uma fase transitória para chegar ao que realmente se pretendia que era branquear a população brasileira para se construir a ideia de sujeito e nação.

O autor KabengeleMunanga discute a formação da nacionalidade e da identidade brasileira em seu livro: Rediscutindo a mestiçagem no Brasil (2020). Nesse livro ele busca analisar a construção da identidade nacional versus identidade negra. Vai buscar as origens do pensamento racista que construiu o ideário brasileiro e tentou nos embranquecer, silenciar e apagar(Figura 1- A Redenção de Cam).Esse projeto do século XIX, envolveu vários intelectuais da época e os levou a desenvolver várias ciências que determinavam o lugar do negro e do mestiço na sociedade brasileira, até o ano de 2012 era previsto que o Brasil fosse um país somente de pessoas brancas. O embranquecimento era visto no meio dos estudiosos como um projeto necessário e com prazo estipulado para que ele ocorresse. Como diz Conceição Evaristono conto “Olhos d’água: “A gente combinamos de não morrer.” (Evaristo, 2016, p.108). Refletindo sobre esse projeto de branquear a nação a afirmação de Conceição Evaristo é uma resposta a essa morte planejada que na verdade se expressa em todos os aspectos, físico, humano, social,cultural e histórico da população negra brasileira.

Figura 1 - "A Redenção de Cam"



Fonte: A Redenção de Cam – Wikipédia, a enciclopédia livre

A Tela acima “A Redenção de Cam”, pintada por um espanhol chamado Modesto Brocos – é uma obra artística que desenha o contexto da época que tinha como meta o projeto de branqueamento que houve no Brasil no século XIX. A imagem traz uma avó negra agradecendo por sua filha mestiça que casou com um homem branco gerar uma criança branca.

Cruz (2010) também vai falar das identidades disseminadas pela diáspora, alguns teóricos apresentados pela autora, inclusive a concepção gramsciana nos convida a pensar nas lutas políticas e formas de resistência negra, e destaca que as pessoas que vivenciaram e vivenciam a subordinação racial criam estratégias de sobrevivência.

A autora reservou um capítulo para pensar as relações raciais e discutiu o conceito e os sentidos atribuídos a raça. Coloca que a categoria raça esteve em disputa pela biologia, sociologia e antropologia e alega que a raça foi assinalada como categoria científica, explicativa de diferenças inatas entre os seres humanos.

A autora utilizou Munanga (2004) como referência para afirmar que embora raça não exista biologicamente, não desaparece do nosso imaginário e o autor diz que é difícil aniquilar as raças fictícias que rondam nosso imaginário e representações coletivas.

Cruz (2010) traz um destaque muito importante ligado a essa discussão da **raça**, que seria pensarmos mecanismos de **ressignificá-la**, considerando que uma das maneiras pelos quais o racismo incide está diretamente ligado com os sentidos atribuídos a raça.

É extremamente importante discutir essas teorias raciais do século XIX, pois foram

elas que deram base para os intelectuais da época construírem as concepções do negro e do mestiço durante esse período da história. Esse ideário tinha o negro e o mestiço como: degenerados, criminosos, sangue viciado, aparência desagradável, doentes, anormais e desprovidos de capacidades intelectuais. Esse ideário foi construído tendo como base as teorias de seleção natural de Charles Darwin (Darwinismo social), que trazia a ideia evolucionista de raças mais ou menos avançadas.

Essa conceitualização de hierarquização das raças ficou conhecida como Racismo científico, que foi considerado ciência no passado. Apesar disso, o racismo científico nada mais foi do que uma tentativa de sujeitos segregacionistas comprovarem diferenças que biologicamente não existem. Intelectuais como: Cesare Lombroso, Arthur Gobineau, Nina Rodriguês, João Batista de Lacerda entre outros foram os idealizadores dessas teorias do contexto da época.

Um ponto que complementaria essa pesquisa seria levantar com maiores detalhes os nomes desses intelectuais que pensaram e construíram essas concepções das relações raciais no Brasil.

Cruz (2010), cita em sua pesquisa a UNESCO com um certo compromisso em solucionar a questão racial na Europa, onde a partir do século XIX, o fenômeno do racismo, preconceitos e discriminações toma contornos gigantescos. De 1950 a 1967 há a ampliação do campo de estudos sobre o conceito de raça. Os estudiosos dessa época, negaram a associação da raça a atributos biológicos que desqualificassem qualquer grupo pelas suas características físicas e também qualquer atributo moral às características dos diferentes grupos, portanto, os documentos retiraram a biologia da raça e passam a utilizar o termo **etnia**.

O TEN (Teatro Experimental do Negro) tem destaque por submeter a proposta do governo brasileiro para que pudesse trabalhar em articulação com a UNESCO para a construção de um Congresso Internacional que discutisse raça. Isso se deu no 1 Congresso do negro-brasileiro em 1950. A pesquisadora cita Guerreiro Ramos como um dos precursores do TEN -Teatro Experimental do Negro, mas não cita Abdias Nascimento que criou o Teatro do Negro.

Em 1999 conclui-se que o projeto da UNESCO não atingiu seus objetivos, pois a proposta era de encontrar respostas de que o Brasil é um país de relações harmônicas brasileiras, a intenção era fazer do Brasil esse modelo de harmonia para o equacionamento do preconceito e das discriminações. Mas as pesquisas apontaram a permanência e a existência dos efeitos do racismo no Brasil.

Agora o termo **racismo científico** que se ancorava na hierarquia de raças biológicas fica ultrapassado, mas uma nova construção racista surge pra hierarquizar as culturas. É no

contexto em que os grupos passam a ser visualizados pela comunidade na qual estão inseridos que nasce um novo conceito pós-moderno que é o **racismo diferencialista**. A subordinação racial subjaz ao ‘processo de desenvolvimento’ ao ‘progresso’.

Cruz (2010), também discute Escola e raça, e alega que na hierarquia das raças aos negros e os indígenas estariam na base da **hierarquia etnográfica** das populações humanas de inteligência e desenvolvimento moral, sendo os brancos posicionados no topo da pirâmide. As ciências do séc. XIX: frenologia, antropometria, antropologia criminal, craniologia entre outras, desenvolveram teorias que ratificavam cientificamente concepções de degeneração racial em uma produção de saberes.

Discute-se também uma educação eugênica e pontua que em 1917 houve uma expedição com a finalidade de mapear no Brasil e traçar um diagnóstico de saúde e práticas médicas e escolares que combatesse a degeneração da raça. As práticas eugênicas no Brasil se caracterizavam pela diluição gradual da negritude e com objetivo de construir o ideário “nacionalista eugênico.”

Nessa perspectiva, a autora aponta que a escola é o lugar que possibilita adquirir o status da “brancura”, quem frequenta esse espaço desenvolve práticas e participa de normas radicalizadas que culminam em uma política de recompensas, de mérito e ascensão social de desempenho exitoso ou de derrota.

A sociedade Eugênica de São Paulo criada por Renato Kehl e intelectuais como Monteiro Lobato construiu e formulou um modelo de Educação Eugênica com a prerrogativa da hereditariedade biológica e social e sua incidência deveria ser controlada nas escolas. Nesse contexto, políticas de higienização foram intensamente aplicadas a pedagogia. Os discursos médicos e psicológicos passam a responder as questões escolares das crianças consideradas com rendimento escolar “insuficiente”, os intitulados “problemas de aprendizagem.” A escola passa a ser vista como espaço de desenvolvimento da política higienista. E uma série de “anomalias” sociais passam a fazer parte desse cenário, como: famintos, mendigos, desregrados, loucos, incultos, analfabetos etc. Em conformidade ao que foi abordado, trazemos o relato da pesquisadora deste trabalho:

Eu, professora Gabriela, me deparei com uma fala de uma colega de trabalho na unidade escolar quando estava usando tranças. A colega disse: “vai ficar com essas tranças até dar bicho? A maioria deixa dar.” Tinha acabado de trançar os cabelos. Essa fala é o retrato dessa “política higienista” que é fruto do ideário Eugenista e racista que fez parte da nossa construção enquanto nação e sujeitos brasileiros.

As evidências dessa pesquisa indicaram a necessidade e urgência da construção de uma Educação para as relações étnico-raciais. Apontam a fragilidade das propostas que

geralmente são dirigidas para fomentar a ideia de igualdade racial pautada no mito democracia racial. Nesse contexto prevalece o entendimento do “somos todos iguais”, essa postura reforça ainda mais o racismo a medida que nega sua existência.

Este trabalho de pesquisa dialoga muito com a atual pesquisa analisada, pois discute a questão étnico-racial por uma perspectiva de como foi idealizado os conceitos da racialidade no período escravizatório e nos pós abolição no Brasil. Trouxe análises importantes que nos permite compreender porque até os dias de hoje ainda reproduzimos muitas falas e ideias racistas que nos constituíram sujeitos negros brasileiros que desconhecem a sua própria história e naturalizam o racismo. E como todo esse trajeto influenciou e influencia fortemente no processo de construção identitária das nossas crianças negras brasileiras.

A análise seguinte é a pesquisa de Luciana Araújo Figueiredo(2010), com o tema **A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA LEITURA EDUCATIVA**. O principal objetivo dessa pesquisa é analisar como foram construídas as relações de crianças negras e não negras através dos tempos e pensar nessas constituições das identidades étnicas no Brasil.

Figueiredo (2010) buscou realizar um estudo sobre crianças e infâncias negras considerando as questões contidas em obras literárias e sugerir fontes para uma Educação que valorize e respeite a diversidade. Utilizou obras que permitiu discutir conceitos de representação, apropriação e prática oferecidos pela Nova História Cultural, para isso utilizou textos de Machado de Assis, Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, entre outros, com o objetivo de refletir sobre a infância da criança negra durante o passado de escravização e considerando os desdobramentos até os dias de hoje. Apresenta também algumas possibilidades do uso da Literatura infantil no processo de formação da identidade da criança negra. Com essa finalidade utilizou obras de referencial étnico racial de autores como Ana Maria Machado, Ziraldo, entre outros que segundo a pesquisadora visam desconstruir estereótipos negativos referente a população negra no Brasil e consequentemente a criança negra.

Essa pesquisa vai abordou a criança negra na historiografia educacional brasileira, e analisou essa criança sob o olhar dos literatos e por fim vai trouxe a Literatura infanto-juvenil brasileira e identidade étnica.

Figueiredo (2010) apresentou um resgate histórico através da história e historiografia da infância da criança negra e diz que essa história está vinculada ao passado escravocrata brasileiro. Sua trajetória, enquanto segmento social caracterizou-se pela alienação, ou seja, o negro morria escravizado e seus descendentes herdavam os grilhões da escravidão. Nessa perspectiva, a autora alega que as crianças negras nascidas no Brasil morriam precocemente sem os cuidados mínimos. Mary Del Piore (2007) vai conceituar infância em três momentos:

do nascimento até 4 anos, de 5 a 7 anos quando já acompanhava seus pais nas tarefas de casa e de 7, 8 anos até 14 anos quando já se inicia o aprendizado para os infantes.

Segundo os levantamentos históricos dessa pesquisa, até os 5 anos de idade os filhos de um Senhor brincavam com os filhos de escravizado, a partir dos 7 anos a diferenciação a respeito da ocupação diária começa a separar essas crianças. Os filhos dos Senhores vão estudar enquanto a criança negra mantida sob cativo aprendia a ser escravizada.

Para Silveira (2000) a definição da infância está ligada a visão do adulto e como a sociedade sempre está em movimento, a infância tem suas vivências modificadas de acordo com os paradigmas do contexto histórico.

Para Phillipe Aries, na obra *História Social da Criança e da família* (1960) alega que o conceito de infância foi historicamente construído. A criança antes era vista como adulto em miniatura. Porém, as teses mais recentes têm mostrado que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não passivos. A criança é vista como ser social, capaz de produzir sua própria cultura.

Essa infância da criança escravizada deixa evidências que elas desempenhavam as mais variadas atividades laborais, como costureiras, trabalhadoras das lavouras, serventes, alfaiates e rendeiras. Seu período de infância era bem reduzido e sua cultura negada.

Figueiredo (2010) aponta alguns avanços e recuos nesse processo historiográfico, afirma que alguns escritores da década de 30 diziam que a Elite substituiu a Pedagogia dos açoites e das correntes pela concepção ideológica propagada pela Europa civilizada. Segundo Heitor Frisotti (1998) o conteúdo da teoria e da prática do branqueamento propiciado pela entrada de migrantes no Brasil. Nessa perspectiva defendia-se a ideia que através da miscigenação seria possível alcançar a purificação da raça negra a partir da mistura com o sangue branco. Nessa lógica negros e mestiços desapareceriam por completo.

Importante destacar que esse discurso da miscigenação sempre era para embranquecer e nunca para empretecer. Para reforçar esse entendimento, trazemos o relato da pesquisadora desta dissertação:

Eu, Gabriela sempre observei as falas das colegas que trabalham comigo e das pessoas mais próximas que me relaciono. Certa vez na sala dos professores surgiu o assunto sobre as relações étnico raciais e uma professora disse: “-- O Brasil não é um país racista assim como dizem, somos um país miscigenado. Aqui somos todos iguais perante a lei e não há motivos para discriminação.” A mesma é uma mulher negra e sempre alisou seus cabelos. Essa fala demonstra algo que essa pesquisa traz, o quanto a violência colonial moldou nossa forma de enxergar as relações raciais no Brasil e isso permitiu a disseminação e o fortalecimento do Mito da Democracia Racial, conceito problematizado por Abdias Nascimento (2020).

Figueiredo (2010) marca essa reflexão complementando que no século XX na década de 1930 junto com as mudanças modernizadoras essa concepção do Mito da Democracia Racial se amplia pelo país e permitiu esconder desigualdades raciais que estão nas práticas discriminatórias como acesso ao emprego, na educação e na mobilidade social por exemplo.

Essa pesquisa traz um levantamento no banco de periódicos da CAPES. As buscas centraram nos descritores Educação, criança negra e Literatura infantil étnica e/ou negra. Essas buscas mostraram que o Estado de São Paulo é o estado que mais produziu pesquisas com ênfase na criança negra e na Literatura infanto-juvenil étnica. Seguido de Rio de Janeiro, Santa Catarina, Bahia e Minas Gerais.

Figueiredo (2010) apresenta uma tabela com trabalhos dentro das temáticas relacionadas as relações étnico-raciais. Temas desde ações afirmativas, políticas educacionais, racismo, violência doméstica etc, no período de 1987 a 2008, separou a quantidade por temáticas, 59 Dissertações e 12 teses.

As temáticas que apresentaram mais pesquisas foram sobre relações raciais e identidade étnica. As pesquisas de Eliana Oliveira (1992) e Eliane dos Santos Cavaleiro (1994) ganharam destaque no âmbito das relações raciais. Ambas estão falando das relações raciais na Educação infantil. Na temática de identidade étnica a pesquisa de Jacira Reis da Silva (1992) ganha destaque por discutir “Resistência negra e educação: limites e possibilidades no contexto de uma experiência escolar.”

Figueiredo (2010) tem como um dos principais objetivos verificar quantas pesquisas foram realizadas nas Universidades brasileiras que têm a criança negra e a literatura infantil étnica e ou negra como objeto de estudo. A pesquisadora analisa a historiografia da criança negra no Brasil através de uma breve análise de algumas obras de autores renomados da época que trabalhavam a ideia de literatura étnica, como Gilberto Freyre por exemplo, Figueiredo (2010) analisa como as crianças negras aparecem nessas obras que retratam o período escravizatório, como elas aparecem na narrativa, sua relação com o senhorio, as brincadeiras etc. Gilberto Freyre, apresenta em seu livro Casa Grande e senzala (1933) a figura do sinhozinho no domínio sobre meninos escravizados desde as inocentes brincadeiras. A brincadeira do belisco é citada pelo autor como sendo frequente nas crianças do séc. XVIII e XIX, nesse ponto os meninos escravizados ficavam sem jeito de beliscar e levavam vários beliscões bem dados dos sinhozinhos.

A pesquisa também discute a forma que a criança negra tem sido retratada nos textos literários infantis. Para isso analisa algumas obras infantis que tratam da temática étnico-racial, obras com publicação desde 1938 a 2007.

Um marco importante levantado por essa pesquisa se dá em 1975 quando encontramos uma produção literária infantil mais comprometida com outra representação da vida social brasileira.

Figueiredo (2010) levanta que tínhamos para a infância uma literatura de cunho europeu marcada pela distinção entre o bem e o mal, figuras como (bruxas a fada virtuosa e bondosa e o príncipe belo e rico. Algumas indagações são feitas como: Qual representação do negro está presente nessas obras? Qual a reação das crianças negras frente as características físicas apresentadas no texto?

A pesquisa também discute a valorização da cultura negra e pontua que a organização dos Movimentos sociais pelo mundo trouxe a possibilidade de repensar a literatura infanto-juvenil com referenciais étnico-raciais, isso por volta da década de 1970. Dentro dessa perspectiva, a Lei 10.639/03(Brasil, 2003) que obriga as escolas públicas e particulares a trabalharem em seus currículos História e cultura afro-brasileira apresentou um avanço nesse cenário das políticas públicas afirmativas. A Lei traz a perspectiva de trabalhar essa história através de elementos positivos, não dando visibilidade somente a miséria, que atinge o continente africano e construir práticas pedagógicas no sentido de contribuir com a afirmação positiva do “ser negro” com toda sua identificação étnico-racial.

Outro ponto importante que essa pesquisa discute é a análise do negro na literatura infanto-juvenil. E foi possível relatar que historicamente as narrativas literárias infantis de influência europeia serviram de grandes nutrientes para desenvolver um pensamento racista na escola e na sociedade brasileira. A autora levantou alguns pesquisadores que trouxeram importantes contribuições na análise dos personagens negros que apareciam em narrativas no período de 1979 e 1989. Uma das pesquisadoras alegou que apesar das obras desse período apresentarem o negro como protagonista, porém sempre estava associado a pobreza e a miserabilidade. Os negros apareciam abandonados, sem família e alguns em orfanatos. Apesar do enaltecimento das características físicas que corroboram com o discurso da democracia racial, mas vinha com essas outras questões ligadas a inferiorização e subalternização do negro.

A pesquisadora Ana Célia da Silva (2005) discute em sua Dissertação a importância de o livro didático também abordar essa temática. Há uma lacuna nessa construção do material didático em que o negro pouco aparece e quando aparece carrega estereótipos e está no lugar do subalterno. Outra pesquisadora Lúcia Maria de Assunção Barbosa diz que talvez por essa visão estereotipada da literatura criada para nossobalternizar tenha feito nossa sociedade conviver com uma certa naturalidade com imagens, piadas que ridicularizam o negro e fazem parte do nosso cotidiano.

Nas Considerações finais as evidências mostraram que nos últimos anos houve avanço nas publicações de literatura infantil com referencial étnico, mas ainda se encontram escassas nas bibliotecas, escolas e livrarias. A pesquisa também revelou que livros que chegam pelo (PNBE) Programa Nacional Biblioteca Escolar pouco envia livros na temática étnico-racial e não chega na mão do professor. Observa-se a carência de políticas públicas afirmativas de diversidade étnico-racial. A intenção e o desejo da pesquisadora é que essa Dissertação sirva de instrumento a indicar caminhos para novas construções.

Este trabalho de Figueiredo (2010) é de extrema importância para um diálogo com esta pesquisa, que se propôs fazer um levantamento de narrativas literárias sugeridas por educadoras na perspectiva negro-brasileira e analisar se essas histórias rompem com a lógica racista ou se são marcadas por estereótipos que inferiorizam o sujeito negro reforçando ainda mais o racismo, e também buscou trazer as construções de sentido dessas educadoras sobre as relações étnico-raciais em sala de aula, a literatura negro-brasileira e suas possibilidades de influência na construção identitária em crianças negras.

Figueiredo (2010) faz uma retrospectiva da ideia que se tinha da criança negra no passado escravocrata e analisa como as obras de autores da época retratavam essas crianças. Esta pesquisa se propõe discutir que esse ideário da criança e da infância negra continua até os dias de hoje sendo marcado por algumas narrativas que ridicularizam, desumanizam e estereotipam o negro nas histórias infantis. Já existe muita crítica, novas análises e muitos materiais e livros que contribuem com o letramento racial, mas ainda existem muitas escolas que não possuem esse material e quando tem os educadores nem sempre utilizam. Ainda existem os que utilizam as narrativas sem reflexão e sem consciência racial, usam apenas por ter um personagem negro na capa daquele livro. Em muitos casos essas narrativas mais reforçam o racismo do que desconstrói.

A próxima análise é do pesquisador Neves Luiz da Silva (2006), sua pesquisa de tema **MENINOS E MENINAS DE RUA: PORQUE ELES/AS NÃO TÊM RAÇA**. O objetivo desse trabalho de pesquisa é buscar compreender os motivos que fazem com que seja ignorada a questão racial quando se trata da situação das crianças e adolescentes em situação de rua sendo que a maioria delas são negras. Através de análise documental, textual e audiovisual com vídeos produzidos por pesquisadores, militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua e educadores populares. A pesquisa também buscou entender como esse Movimento se organiza, como atua, suas estratégias e qual sua visão de mundo, de sociedade, de infância e adolescência.

Silva (2006) faz uma breve apresentação, diz um pouco quem é falando de sua ancestralidade. Marca seu lugar de fala como sendo o conhecido caboclo ou mameluco, pois

não se considera branco, e traz a seguinte reflexão “interessa à sociedade brasileira, sobretudo, a dimensão estética, a aparência, a marca, o fenótipo e não a origem.” (Nogueira, 1985, apud Silva, 2006, p.17). Para resolver esse impasse termina essa análise dizendo que é pardo. Fala um pouco de sua história de vida, filho de meeiros, um homem do interior de Goiás.

Essa tentativa do autor pesquisador em se definir se autodeclarando como sendo não branco, mameluco, cafuzo ou pardo deixa evidente a ideologia de construção étnico-racial que atravessa inúmeros brasileiros, a ideia da miscigenação e da mestiçagem, assim conceituado por Kabengele Munanga, em seu livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*, o autor afirma que “Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário de branqueamento roubou dos movimentos negros o ditado ‘a união faz a força’ ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (Munanga, 2020, p. 12). O problema inicial desta pesquisa foi compreender a dinâmica de exclusão que leva aquelas crianças às ruas bem como seus códigos valores gestados na sociabilidade intergrupais e na interação com a sociedade.

Silva (2006) utiliza na metodologia a referência Maria Isaura Pereira de Queiroz (1985) para obter conselhos e reflexões acerca da utilização e manuseio de vários instrumentos e técnicas de pesquisas nas Ciências sociais. Técnicas como a fotografia, o cinema, os gravadores de áudio entre outras são sugeridas por Pereira Queiroz (1985).

Com relação ao uso do questionário ou entrevista com roteiro o pesquisador trouxe elementos importantes que vão ao encontro com sua referência metodológica. Essa referência de metodologia também fala sobre a ‘técnica da liberdade’ que grava a fala ‘livre’ e ‘espontânea’ do informante, também tem a interferência do pesquisador, porém ela deve ser mínima possível. Quando em uma história de vida o informante conta um caso em determinado momento, mesmo que esse caso não tenha a ver com os objetivos do pesquisador e aparentemente não tem ligação com o momento narrado não pode ser desprezado. Segundo Pereira Queiroz (1985, p.69) “a primeira exigência é da diminuição ao máximo de toda interferência por parte do pesquisador.” Mas o autor diz também que as decisões de base do pesquisador, e que em função delas, assume a direção efetiva da aplicação da técnica, isso mostra que é ilusão achar que a seleção dos informantes é feita ao acaso.

Pereira Queiroz (1985) discute a técnica de gravação/registro da “informação viva”, a técnica da liberdade, nessa técnica o informante tem autonomia em relação ao pesquisador. Segundo o autor é nesta autonomia que reside o ilimitado potencial daquilo que se pode fornecer, ele conceitua como sendo uma “pesquisa progressiva.” Sendo assim, segundo Pereira de Queiroz (1985, p.72) em contraposição a técnica de questionários fechados. De acordo com essa técnica de pesquisa as histórias de vida e os depoimentos pessoais (gravados)

compõe a informação viva, segundo Pereira Queiroz é por meio de uma análise cuidadosa desse material que o pesquisador pode se desvencilhar o mais possível de seus vieses e de sua posição de superioridade enquanto cientista e membro das camadas dominantes.

Mesmo considerando as recomendações para uma pesquisa de cunho iminentemente etnográfica, o pesquisador optou em não realizar entrevistas diretas, dispensando o gravador de áudio. Porém utilizou indiretamente as técnicas de registro de ‘informação viva’ através de vídeos, fotografias e depoimentos.

Silva (2006) optou pela coleta de dados secundárias: histórias, testemunhos, relatos, dados fornecidos pelas lideranças (adulto) e/ou militantes do MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas em situação de rua). Utilizou “técnica da liberdade.” O pesquisador afirma que a boa escolha de informantes chave é um pré-requisito fundamental nas entrevistas. Complementa que esses informantes já estão presentes em vários documentos coletados do MNMMR.

Para Silva (2006) o foco das histórias de vida não era de cada militante em si, mas sim a história de vida do MNMMR, ou seja, as histórias de vida de cada um formaram uma história de vida coletiva. O pesquisador utilizou um diário de campo, os registros/documentos fotográficos foram fundamentais para o pesquisador sustentar suas hipóteses e confirmar vários dados e estudos de que a maioria daquelas crianças é negra e de que a segregação, exclusão e estigmatização são frutos não só da condição socioeconômica, mais precisamente por serem vítimas do preconceito racial.

O primeiro capítulo discutiu o MNMMR fala sobre a filosofia, conceitos e algumas dinâmicas sociais do Movimento. Esse movimento teve sua origem junto às lutas políticas pela redemocratização do país nos anos 70 e início dos anos 80, com as Diretas Já. Os detalhes da memória e história de vida dos militantes e fundadores do movimento, discute também o conceito de movimento social como sendo aquele que incluem e luta pelos direitos daqueles que vivem sob extrema vulnerabilidade social nas ruas e procura compreender as dinâmicas familiares que fizeram com que fossem pra rua. Destaca que 90% dessas crianças que residem nas ruas são negras e essa realidade é ignorada. Questiona a predominância da questão economicista e propõe um olhar mais ampliado que coloque em discussão também os fatores ideológicos, as questões culturais e raciais.

No decorrer da pesquisa os capítulos discutiram questões importantes, o segundo capítulo discutiu as categorias menor, criança, adolescente e seus significados. O capítulo três apresentou uma discussão que vai falar do apagamento dessas crianças. O título é Meninos e meninas de rua: o paradoxo da invisibilidade racial.

Nas considerações finais o pesquisador deixa evidente que não pretende entrar na

discussão se existe racismo entre nós, embora os dados confirmem a existência. Porém esses dados não respondem por si só, é a teoria que faz a leitura dos dados.

Silva (2006) evidencia a ausência de uma abordagem étnico-racial na literatura e militância do MNMMem geral. O único núcleo do movimento que encontrou algo foi no de Goiás, mas no movimento Nacional não encontrou nenhum tipo de material sobre a temática, mesmo tendo 90% de crianças e adolescentes nas ruas negros.

O pesquisador afirma que militantes do Movimento não questionam porque 90% de crianças negras nas ruas, apenas tomaram o legado escravocrata como base e que se encerrou em 1888, dessa forma, o problema já estava dado a priori, portanto que não havia a necessidade de nenhuma análise. Silva (2006) discorda de tal pensamento, pois alega que não é que a população pobre seja excluída e vá para as ruas e dessa população pobre sobressaem 90% de negros. A realidade é que lá tem esse enorme contingente de negros porque essa população foi excluída historicamente dos meios e recursos sociais, fato que os tornaram pobres. Essa análise conclui que o que houve foi uma construção social da pobreza, mas antes dela houve a construção social da raça, rechaçando o negro: e a linha de chegada seria mesmo as ruas. Ou seja, antes de serem pobres são negros.

Silva (2006) destaca que no material do MNMMR não havia nada sobre racismo, o discurso era geral, universalista, típico do liberalismo e do marxismo e/ou viés de classe e redutível ao econômico. Portanto, as crianças negras não eram vistas como negras, mas como pobres.

A pesquisa de Silva (2006) dialoga com esta pesquisa no sentido de que o pesquisador traz evidências que as principais ideologias que colaboram fortemente com a invisibilidade racial dessas crianças e adolescentes em situação de rua, são as mesmas que construíram esse ideário de nação e sujeito brasileiro e é reforçada até os dias de hoje pelo mito da democracia racial, pela fábula da três raças (conceito defendido pelo pesquisador) e pelo viés de leitura da luta de classes sem levar em conta outros aspectos como os culturais e históricos. O mito da democracia racial que sustenta a ideia equivocada de que não existe racismo no Brasil e isso impede que sejam tomadas medidas específicas para combater a discriminação racial.

A fábula das três raças, é um conceito que o pesquisador usa para desenhar o mito de que o Brasil é formado por uma união harmoniosa entre indígenas, africanos e europeus, essa ideologia também contribui para mascarar o racismo estrutural que existe em nosso país. E por fim a pesquisa evidencia que essa lacuna de consciência histórica que é ausente para a maioria do nosso povo, causa impacto nas políticas públicas voltadas para atender a população negra, porque não abordam o racismo como um fator estruturante na exclusão social dessas crianças e adolescentes em situação de rua. Esse ponto vai ao encontro com uma

das hipóteses que esta pesquisa se propôs que foi possibilitar reflexões acerca da importância das histórias pretas como porta-vozes de uma história silenciada pela hegemonia.

Segue a pesquisa de Débora Cristina de Araújo(2010), que fala sobre **RELAÇÕES RACIAIS, DISCURSO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL**.O objetivo dessa pesquisa foi analisar os discursos sobre grupos raciais brancos e negros que são produzidos a partir de obras literárias infanto-juvenil na sala de aula.

Araújo (2010) leva para a sala de aula, para suas reflexões a pesquisa que resultou na em sua Dissertação, sua herança cultural - cantiga e história - recebidas de forma oral de seu coletivo familiar: de avó para neta e tia para sobrinha, bem como, suas vivências em espaços escolares cujas bibliotecas continham enredos e ilustrações que enfatizavam aspectos negativos dos personagens negros.

A pesquisadora evidencia que registros da cultura de um povo em documentos oficiais, como livros, por exemplo, fortifica e enriquece as novas gerações acerca da sua história e aponta que registros da população afro-brasileira é ausente ou, presente de forma deturpada, estereotipada, inferiorizada, nos suportes literários, científicos ou historiografia oficial. Tal fato constitui-se num elemento para manutenção de hierarquia entre os grupos humanos.

O racismo, se manifesta ora explicitamente, ora sutilmente, é marcador das interações sociais e a busca da superação deste fato, resulta em novas configurações do racismo o que exige a elaboração de suportes mais eficazes de interpretação. A pesquisadora desenvolveu aulas de leitura de obras literárias em turmas de 4as séries do Ensino Fundamental, em particular a forma de racialização, nos discursos, entre brancos/os e negros/os. Araújo (2010) reconhece que o racismo no espaço escolar já é analisado por vários autores contemplando as seguintes dimensões: livros didáticos e de literatura; discursos produzidos na escola (grupo em que sua pesquisa se insere, com o diferencial de propor "uma análise de três eixos essenciais): a literatura infantojuvenil, a aplicação desta literatura no espaço escolar e os discursos racializantes produzidos acerca de tais leituras.

Araújo (2010) parte da premissa de John B. Thompson (2002) de que:

“relações, quando assimétricas, seja no campo das representações, seja na distribuição e acesso ao poder, operam por meio das formas simbólicas, que estão presentes nos discursos, e são reproduzidas para grandes audiências, nas mensagens midiáticas (livros, programas de televisão, jornais, etc.)”

Thompson (2002 apud Araújo, 2010, p.15)

Araújo (2010) utiliza Thompson para corroborar com a ideia de que desigualdades de poder estão nos discursos e são reforçados pela mídia, afirma que: “a escola e sala de aula em

particular tornam-se, portanto, uma área fértil de interpretação da ideologia cuja definição é, para o autor, considerada em seu sentido negativo: trata-se de um conceito que está a *serviço do poder*.” Thompson(2002 apud Araújo, 2010, p.15).

Para Araújo (2010) o estudo da ideologia abrange tanto os contextos da vida cotidiana quanto o conjunto específico de instituições políticas, portanto sua pesquisa busca ampliar seu foco acerca do racismo para além do espaço escolar.

A pesquisadora utiliza o sistema metodológico proposto por Thompson (2002) que se complementam: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e (re)interpretação. "Do ponto de vista conceitual, para a construção da categoria analítica, essa pesquisa fez uso dos Modos gerais e estratégias de operação da ideologia (Thompson, 2002).A pesquisa de Araújo(2010) promoveu possibilidades de ampliação de seu olhar sobre as relações raciais ao descobrir que algumas profissionais brancasbuscam romper com o modelo vigente criado pela branquidade.

A pesquisadora destaca que as dificuldades encontradas no processo, a auxiliou a compreender "que a qualidade de uma pesquisa científica está na manutenção de seu princípio ético, de buscar interpretar as ações em contextos teóricos bem demarcados, evitando, assim, reducionismos ou falácias.” Araújo (2010, p.169). A técnica de pesquisa da Hermenêutica de Profundidade permitiu a construção de:

Uma estrutura de análise para além dos episódios discursivos, propiciando condições mais amplificadas de interpretação da ideologia que se mostrou presente em todos nos [os] níveis, desde a análise sócio-histórica, passando pela análise formal ou discursiva e sendo identificada de modo mais evidente na (re)interpretação das formas simbólicas. (Araújo, 2010, p.170).

Os Modos Gerais de Operação da Ideologia de Thompson (2002) - nas formas simbólicas: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação, e reificação - subsidiaram a análise e interpretação dos discursos que foram identificados como ideológicos. Além disso estratégias específicas, como padronização, simbolização da unidade, estigmatização, na relativização, externalização e outras, foram identificadas nos contextos particulares que se estabeleceram como forma de dominação racial.

Araújo (2010) trouxe algumas evidências em sua pesquisa que propiciaram analisar que: a possibilidade de afirmar que o processo de hierarquização branco/negro/ se faz vigente no espaço escolar pesquisado, devido à “constante reificação feita em torno de um modelo literário canônico,o que dificultou a algumas crianças de reconhecerem a diversidade humana.” (Araújo, 2010, p.170). A pesquisadora traz evidências de pesquisa ambíguas sobre a branquidade, encontrou resultados divergentes:

em alguns momentos, a postura da professora atuou no sentido de reforçar estereótipos ora por meio do silêncio e omissão diante de práticas discriminatórias, ora através de conceituações restritivas e estigmatizantes sobre a população africana; e, em outros, avanços foram verificados por relacionarem-se a alterações na atuação pedagógica de professoras brancas que, diante do compromisso em atender às expectativas desta pesquisa, desenvolveram – especificamente a professora regente da disciplina de literatura infanto-juvenil – leituras e posteriores debates que operaram de forma a promover rupturas de um modelo depreciativo de representação da cultura africana.(Araújo, 2010, p. 170 – 171)

Araújo afirma que essa evidência de pesquisa traz resultados diferentes das demais pesquisas sobre o mesmo tema, que identificam a branquidade assumindo uma postura de fortalecimento do racismo no espaço escolar.

Em relação a veiculação da literatura infanto-juvenil no ambiente escolar, encontrou-se resultados divergentes no encaminhamento e organização bibliotecária das escolas em uma mesma rede municipal de educação. Tal fato explicita que o trabalho com a literatura infanto-juvenil depende, em grande medida, do compromisso e envolvimento de profissionais e escolas do que propriamente uma política de fomento à leitura, visto que, a literatura infanto-juvenil é inserida durante as aulas de língua materna.

Os discursos produzidos a partir das leituras e do filme assistido, proporcionou a abordagem de todas as fases da Hermenêutica da Profundidade, auxiliada pelo Enfoque Tríplice de interpretação das formas simbólicas, evidenciando que a ideologia atuou de forma a estabelecer relações assimétricas entre os grupos humanos negros e brancos. Tal fato aponta a necessidade de combate dos preconceitos. Ainda em relação ao discurso, Araújo (2010) considera que a promoção de uma educação antirracista é o propósito maior de uma pesquisa como esta, uma vez que a autora, crê no modelo educacional democrático e inclusivo proposto por Moita Lopes(2002, p.81), particularmente no item (c): " [...] a criação de condições para construir outros sentidos de quem somos, nem sempre legitimados ou, minimamente, referendados pela família e/ou outras instituições”.

No princípio da autorreflexão, a propagação desta pesquisa para além do âmbito acadêmico, pode resultar em "contra-argumentos ou reinterpretação, muitas das quais desenvolvidas por processos de negação ou contrariedade aos apontamentos sobre a ideologia racista" (Araújo, 2010, p.174).Este princípio é regido por outro mais abrangente, o princípio da não-exclusão que propiciado pela interpretação, “expõe que algumas instituições ou acordos sociais não são justos do ponto de vista da representatividade e simetria na distribuição do poder a todos os grupos da sociedade, é possível exigir que o sejam” (Araújo, 2010, p.174). A pesquisadora ainda afirma que o propósito de “interpretar formas simbólicas, buscando desvelar seus aspectos ideológicos e os comprovar, assume o compromisso de promover uma inclusão social dos grupos por ela evidenciados como sendo os

excluídos.”(Araújo, 2010, p.174).

A pesquisa aponta para necessidade de mobilização social em busca de propostas educacionais que ampliem a formação de profissionais da educação para abordar tais temas. Relações assimétricas de poder, impactam a recepção e a forma de assimilação da leitura em decorrência de concepções prévias, errôneas e equivocadas acerca dos grupos 'Outros'. Tal fato aponta a necessidade de que a sociedade mude, visto que a humanidade é testemunha de que relações assimétricas de poder, não construiu um mundo melhor nem para os que estão estabelecidos no poder, nem para os que foram submetidos. Há diálogo entre as pesquisas quando as evidências da pesquisa analisada mostram que a literatura fortalece e enriquece a população negra acerca da sua história, contribuindo então para uma construção identitária positiva.

A última pesquisa a ser analisada é de autoria de Ângela Maria Parreiras Ramos(2007),traz o tema: **CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL – O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL COM PROTAGONISTAS NEGROS E HISTÓRIAS DAS CULTURAS AFRICANAS**, o objetivo geral da pesquisa busca compreender as influências que os livros de literatura infantil, com personagens protagonistas negros como sujeitos históricos sociais e histórias das culturas africanas, exercem no processo de construção da identidade étnico-racial.

Ramos (2007) realiza uma intervenção em duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro e promove uma pesquisa ação, que se caracteriza como sendo qualitativa e se baseia na observação e no diálogo, numa perspectiva interpretativa. A autora também realiza uma pesquisa documental sobre a implementação de turmas de Progressão do Rio de Janeiro, que são as turmas as quais ela irá trabalhar durante a pesquisa.

Ramos (2007) inicia sua pesquisa falando sobre o processo de construção de sua identidade étnico-racial e sinaliza que a partir de então há um despertar para a pesquisa. A partir desse resgate ancestral surgem indagações sobre sua prática educativa, esses questionamentosprovocam reflexões sobre que identidades ela estava forjando dentro da sala de aula e que conhecimentos estava privilegiando ou contribuindo para o ocultamento por falta de conhecimento?

Ramos (2007) conta sobre o orgulho de ser parda ou ser morena. Conta que cresceu não se reconhecendo como uma criança negra por conta de sua pele não ser retinta, não entendia sobre esse processo e achava que somente sua irmã era negra. Na escola quando ouvia falar sobre o assunto da escravização se sentia incomodada, e depois que se tornou educadora o incômodo a acompanhava. Se sentia aliviada quando o 13 de maio caía numa data durante o fim de semana, pois não tocar no tema ou passar por ele rapidamente era uma

forma de evitar que seus alunos e alunas negros e negras sentissem a mesma dor que ela sentia ao ver aquelas imagens nos livros do negro amarrado ao tronco, sendo chicoteado.

Essa construção étnico-racial vivenciada por Ramos (2007) é semelhante ao processo de construção da identidade negra da pesquisadora autora desta pesquisa. “Cresci ouvindo de mãe que era *moreninha*. Fui criada pelos meus tios desde os três meses de idade, cresci conhecendo minha verdadeira história, mas chamando eles de mãe e pai. E minha irmã biológica também foi criada por uma outra tia, portanto mãe dizia que eu não era negra e sim essa minha irmã que era preta, pois a mesma é tem pele com melanina acentuada. Então esse *orgulho de ser parda, moreninha, mulata, morena da cor de jambo* entre outras classificações que não fosse negra fizeram parte dessa (des)construção identitária que me acompanhou até a fase adulta. Na infância, me desenhava loira, cabelos longos, lisos e olhos azuis. Nas minhas brincadeiras eu sempre interpretava outra personagem que não fosse eu mesma, tinha algo que eu adorava brincar que se chamava *pessoinha*, pegava todos os vidros vazios de esmalte, batons, acetona entre outros e criava vivências e diálogos em que eu sempre interpretava uma moça branca, loira de características europeias e em muitos momentos eu era as *amigas brancas* e nunca a Gabriela.” Essas classificações étnico-raciais da mestiçagem como *moreninha, mulata, marrom bombom, crioulo, pardo* etc., Abdias Nascimento (2020) vai dizer que são eufemismos reforçados por Gilberto Freyre. Nascimento (2020) inclusive faz críticas a essas conceitualizações e afirma que:

Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista a racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase de insistência no termo *morenidade*; não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente, quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro (Nascimento, 2020, p.50).

“Quando fui pra faculdade já estava na Rede pública de Ensino, atuei muitos anos sem entender todo esse processo, alisava meus cabelos e ainda não entendia quem eu era. Então realizava um trabalho com narrativas de influência europeia em uma creche. Depois de alguns anos de atuação comecei a perceber que essas histórias nada se conectavam com a maioria das identidades das crianças que eu tinha na sala de aula e ousei provocar a mudança. Foi uma primeira narrativa de autoria negra que me fez pensar que o caminho talvez seria outro, pois uma dramatização de livro de autoria negra fez uma criança me emocionar dizendo que aquele dia foi **odia mais feliz de sua vida**. A partir de então retomei os estudos procurando um curso de especialização e quando chego lá, fiquei me perguntando o motivo dos Cursos Superiores de Educação não possibilitarem essa formação.”

Abdias Nascimento (2020) traz uma análise importante sobre o projeto de

branqueamento da população brasileira em seu livro *O Genocídio do negro brasileiro*. O autor alega que esse branqueamento foi uma estratégia de genocídio da população negra no Brasil e prova em seu livro com dados estatísticos. De fato, KabengeleMunanga (2020) complementa essa ideia e afirma que a composição racial da população brasileira até o ano de 2012, na qual a população branca subiria a 80% no século intermediário, enquanto a negra cairia para zero e a mestiça estimada em 28%, em 1912, chegaria a 3% (Munanga, 2020, p.67).

Ramos (2007) afirma que somente após iniciar o processo de conhecimento sobre sua identidade racial, foi que começou a ver o que antes não via porque não compreendia. Esse trajeto de autoconhecimento é o mesmo processo vivenciado por milhares de negros brasileiros. Esse ponto se conecta com a pesquisa que foi construída neste texto, no sentido da literatura negro-brasileira ser uma possibilidade de reconstrução e ressignificação dessa identidade étnico-racial alienada. **Emicida** em sua música *Princípio* (2019) conta que “quando foi à África pela primeira vez esteve em um museu conhecido como o Museu da escravidão em Angola e lá tinha uma pia que estava escrito que os negros tinham sido batizados ali, e através de uma visão distorcida do cristianismo eles foram levados acreditar que não tinham alma. E naquele dia ele entendeu qual era sua missão. **A sua missão toda vez que pegar em uma caneta e um microfone na mão é devolver a alma de cada um de seus irmãos e de suas irmãs que sentiu que um dia não teve uma.**” (Emicida, 2019)

Isso dialoga com a pesquisa construída pois **“toda vez que entro na sala de aula com uma caneta e um livro na mão a minha missão é contar as histórias que não me contaram e devolver a possibilidade de construção da identidade negra de nossas crianças que foi roubada.”** (Gabriela, 2026, informal pessoal da pesquisadora). E pra finalizar essa ideia digo, junto ao Emicida, a essas crianças que: *tudo, tudo, tudo, tudo que nós têm é nós!*” (Emicida, 2019).

Ramos (2007) em um dos capítulos também discute a ideia da hierarquização da raça como nas outras pesquisas já analisadas. Traz a ideia inicial do Darwinismo social como base científica para ancorar o racismo científico e contribui conceituando raça e etnia de acordo com os teóricos Munanga (2004) e Schuwariz (2001). A autora discute a mestiçagem na perspectiva do mito da democracia racial e fala também da teoria do branqueamento, citando Silvio Romero (1888) e João Batista de Lacerda (1911) que foram um dos eugenistas que disseminaram as ideias Eugênicas no Brasil.

Ramos (2007) também ressalta a importância de analisar os livros didáticos que trazem imagens dos negros nos troncos. E a ideia quase sempre é da “contribuição do negro” e não da “participação do negro”, como se a população negra estivesse sempre em segundo

plano como coadjuvante e nunca como protagonista. Nesse sentido, essa pesquisa apresenta a possibilidade de romper com a perspectiva da “história única” resgatando o outro lado da história que é silenciada e negada pela lógica eurocêntrica. O que Ramos (2007) traz de fundamental evidencia que é preciso mostrar as diferentes facetas desse período de escravidão no Brasil, é preciso mostrar as resistências, as comunidades, a história do negro não apenas através do olhar do europeu, do olhar do dominador, mas pelo olhar de quem foi silenciado. A pesquisadora alega que após muitas críticas os livros didáticos vêm sofrendo algumas mudanças, mas que ainda em pequenos passos.

Ramos (2007) traz também uma discussão relevante sobre o silenciamento dos educadores diante dos comportamentos racistas em sala de aula e no espaço escolar. Para fundamentar esse debate, cita Cavalleiro (2003). Ela diz que muitas vezes o professor não sabe lidar com essas situações e afirma que um dos motivos seja a lacuna que há na formação inicial e continuada desses profissionais. E que o mito da democracia racial arraigado isenta qualquer um da ideia de preconceito. A autora também destaca a importância da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que nos convida a pensar na urgência da formação desses profissionais para as relações étnico-raciais.

Ramos (2007) realiza contações de história com os alunos das turmas analisadas e nesse processo evidencia frases e desenhos produzidos pelas crianças que expressavam a ideia da “história única”, a África como um lugar do descaso, da miséria, da doença, enfim de tudo negativo. E as crianças se desenharam loiras com os olhos azuis e disseram: Tia te desenhei (loira de olhos azuis), a criança alegava desenhei assim porque a senhora é bonita tia. Ou seja, a ideia de bonito é o sujeito branco, assim como eu também tinha essa ideia na infância e fazia os mesmos desenhos, me desenhava assim e desenhava as pessoas que amava também.

Pensando nesse contexto, Ramos (2007) indaga se esses estudantes negros tivessem tido a oportunidade de ver imagens positivas de sua identidade racial incluídas no cotidiano escolar, poderiam desenvolver uma autoestima positiva resgatando sua identidade étnico-racial, passando a ver a escola como um espaço para elas também, local onde podem ter vez e voz.

Lendo essa pesquisa tive a possibilidade de fazer um movimento **SANKOFA**. A pesquisadora ao fazer esse movimento de acreditar que **“nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou”** também me **convidou** a fazer esse resgate, do meu processo de construção identitária que iniciou desde que cheguei nesse mundo. Esse movimento me fez pensar também numa frase que papai sempre dizia: **“minha palavra tem valor”**, um homem negro de melanina acentuada na pele, forte, corajoso e amoroso. Quando eu teria talvez “outro” destino, ele chegou e disse: **“a menina é minha, podem arrumar ela que vou levar**

e criar.” Trabalhador da roça, meeiro, não pôde frequentar a escola, cresci ouvindo dele que estava na enxada com meu avô enquanto via os filhos do fazendeiro arrumadinhos, de uniforme engomado indo à escola, a lágrima escorria, ele respirava fundo, contava até três e continuava ali na lavoura. Mas sua palavra sempre teve valor, com muita luta educou os filhos e ainda me pegou para criar. Agradeço a oportunidade de receber a família que tenho e hoje sinto orgulho da minha história, ele nos ensinou isso. E esta pesquisa traz a literatura negro-brasileira (essa **palavra/ história** de quem não frequentou os bancos escolares, mas que existiu, resistiu e é por isso que hoje estamos aqui).

2 CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Referencial teórico

Essa pesquisa tem como base teórica os estudos de: Nilma Lino Gomes (2021), Luiz Silva Cuti (2010), Abdias Nascimento (2020), Kabengele Munanga (2020), Antônio Bispo dos Santos (2015), Azoilda Loretto da Trindade (2012), Sandra Maria Nascimento Mattos (2020), Bell Hooks (2017), Bárbara Carine (2023), Neusa Santos Souza (1983), Kiusam de Oliveira (2020), Lélia González (1984), Paulo Freire (1970), Edimilson de Almeida Pereira (2010) e Clarice Cohn (2013)

2.2 Literatura Negro-brasileira

Epígrafe – Cume que a gente fica? Lélia Gonzalez (1984)

*Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente. A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles estavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi se sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioulo da platéia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava pra abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a gente foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega pra cá, chega pra lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso pra bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava mais pra ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente pra festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles. **Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo?** Teve uma hora que não deu pra agüentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu pra cima de um crioulo que tinha pegado no microfone pra falar contra os brancos. E a festa acabou em briga... Agora, aqui pra nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora tá queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é a toa que eles vivem dizendo que 'preto quando não caga na entrada caga na saída'..."*

(GONZÁLEZ, *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, 1984).

A vertente literária Negro-brasileira nasce de uma lógica que busca romper com uma visão literária nacional homogênea e traz a presença histórica, estética e política do sujeito negro na produção literária e cultural do Brasil. Essa vertente não fica limitada a somente inserir personagens negros ou temas raciais no texto literário, ela afirma o **“lugar de fala dos sujeitos negros”** com seus modos de ser, ver, estar, sentir e narrar o mundo a partir da experiência negra no contexto brasileiro.

O autor Luiz Silva Cuti, é um escritor negro, poeta, ensaísta e militante do movimento negro. A escrita desse livro *Literatura Negro -brasileira* (2010) tem o objetivo de legitimar, reconhecer e conceituar essa vertente literária que tem sua produção construída por autores negros. Sua proposta conceitua o termo **“literatura Negro-brasileira”** para afirmar uma produção literária marcada pelo letramento racial, pela experiência negra e pela luta contra o racismo estrutural. O letramento racial diz respeito a construção de uma consciência racial que se inicia a partir de atravessamentos provocados pelo racismo e que levam o sujeito negro a olhar pra si e refletir quem ele é e de onde veio. A partir dessa lógica de reflexão da sua ancestralidade o sujeito negro tem a possibilidade de repensar sua existência e construir autoestima, a partir do momento que passa a conhecer a força, a sabedoria e a resistência dos seus ancestrais. Portanto, o livro atua como um manifesto, uma tentativa de romper com o apagamento histórico dessa vertente literária.

A literatura Negro-brasileira segundo Cuti (2010), surge em um processo contra hegemônico que dá vez e voz aos escritores negros, esses fazem de sua escrita um resgate de suas experiências histórico-sociais que são atravessadas pelo racismo no Brasil. Esse texto se expressa como sendo um lugar de reflexão acerca dessas experiências, além de se caracterizar como uma escrita de protesto das injustiças raciais e sociais.

O autor Cuti (2010) nos ensina que a Literatura é um projeto político. Esse contexto problematiza a ideia de que a literatura tem o poder de criar um ideário de sujeito, de nação e experiências históricas. O autor afirma que “a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação.” Cuti (2010, p. 12). Porém, no passado houve um apagamento e silenciamento da autoria negra no Brasil, Mattos (2020) afirma que:

A cultura do conquistador era tida como superior, o que mantinha e mantém até hoje, uma inferiorização das identidades dos grupos ou povos socioculturais mais fragilizados. Isso ocorria em nome de uma colonização que buscava formas hegemônicas de poder, garantindo a dominação social e cultural. Não é de agora que essa maneira de opressão existe, marcando por onde passa, deixando um rastro de destruição, tanto nas culturas quanto nas identidades desses povos. (Mattos, 2020, p.164).

Durante os quatro primeiros séculos, o projeto literário hegemônico era um

reflexo da sociedade europeia que se pretendia. Escritores ficaram à mercê das letras lusas, pois a questão política e econômica se refletia no âmbito cultural, incluindo a literatura. A literatura sendo um elemento que representava os interesses das elites letrada, através de suas obras definiu padrões e perfis de uma sociedade que expressava a figura do colonizador, branca e elitista.

Cuti (2010) discute pontos importantes e cruciais que esclarecem o uso do conceito da vertente literária Negro-brasileira, pois entende que “Negro” é substantivo que carrega o entendimento da história, de sujeito social e da luta contra o racismo estrutural. E que “brasileira” fixa o contexto cultural e geográfico do Brasil. Sobre isso o autor afirma que:

Denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. (Cuti, 2010, pg. 36).

É importante refletir que o conceito Literatura Afro-brasileira induz a um discreto retorno ao continente africano e um afastamento sutil do campo da literatura brasileira, que acaba por deslegitimar a produção negra nacional, relegando-a à condição de simples prolongamento ou apêndice da literatura africana. E esse deslocamento simbólico pode causar um enfraquecimento da experiência histórica e cultural específica do negro no Brasil, diluindo sua voz e sua contribuição no processo de construção da Literatura Brasileira.

Outro ponto importante ressaltado pelo autor seria sobre a possibilidade que o termo Afro-brasileiro dá aos autores que não são negros produzirem essa escrita literária. Sobre isso ele afirma: “Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil.” (Cuti, 2010, p.36) O que não invalida a produção literária de autores brancos que querem escrever sobre as Relações Étnico-raciais, porém é uma produção com um olhar de terceiro que não escreve a partir da experiência vivida do que é ser negro no Brasil. Quanto a essa reflexão Cuti (2010) vai dizer que:

No contexto brasileiro, já vimos que foram os estrangeiros que primeiramente fizeram estudos acerca da presença negra na literatura brasileira. Como tema, simplesmente, ou por trazer elementos rítmicos das tradições de origem africana, a literatura feita por brancos explicitou a distância entre o sujeito e seu objeto, como se quem pronunciasse o discurso fizesse questão de dizer que este não diz respeito a uma subjetividade negra e sim branca. (Cuti, 2010, p.37).

Sobre essa relação da produção literária escrita por brancos que explicitou essa distância entre sujeito e objeto traz um certo silenciamento da identidade negra. Esse silenciamento também é uma forma de apagamento a medida que brancos escrevendo sobre

negros ganham evidência, e isso intensifica o apagamento da trajetória negra no Brasil. Pois como afirma o autor Cuti: que esse silenciamento pode se dar de diversas formas e uma delas é apresentar os personagens negros a partir do olhar do branco, o negro como um detalhe de uma suposta generalidade branca.

Outro ponto importante a ser discutido é o critério de cor da pele. No capítulo “*Negro ou afro não tanto faz*” o autor define que “afro” não implica necessariamente em ser negro, o referencial do prefixo abriga não negros (mestiços e brancos), pessoas a quem o racismo não atinge, pessoas para as quais a identidade negra não está no corpo. (Cuti, 2010, p.38).

Cuti (2010) vai discutir a perspectiva literária que também passa por esse mesmo processo de resistência e ressignificação. O autor alega que somente com a organização dos Movimentos sociais negros, como foi com o MNU em 1970 (Movimento negro unificado) que os escritores negros ganharam um lugar de escrita como denúncia e protesto, com os Cadernos Negros (1980), e a literatura negro-brasileira ganha um lugar de produção. Pois o processo colonial queria um país de população branca. Por que “a maioria dos intelectuais da época concordava com ideia de superioridade congênita da chamada raça branca, tese que legitimara para a sociedade todo o processo escravista no estatuto colonial e a discriminação no pós-abolição.” Cuti (2010, p. 17).

Quando o autor Luiz Silva Cuti cita *Cadernos Negros* (1980), ele tem a intenção de marcar a força política e ideológica que o termo “Negro” apresenta. E por que não alteraram o nome para *Cadernos Afro-brasileiros*? Essa expressão não aglutina, não tem a potência de mobilização que apalavra negro. Conhecemos o “Movimento Negro” e não Movimento Afro-brasileiro, só por essa ideia de movimentar-se, aglutinar-se, coletivizar-se e organizar-se. O Dia é da **Consciência Negra** e não Afro-brasileira. São palavras que mobilizam ações, pensamentos, falas, discursos e organizações. Não dizemos que um escritor branco produz literatura euro-brasileira e nem branco-brasileira, pois já fica evidente que a literatura brasileira construiu em suas raízes as produções hegemonicamente brancas, portanto não há necessidade de explicitar se é branca porque ela se construiu pra ser. Quando surge a necessidade e a urgência de marcar a vertente Negro-brasileira já se entende que houve um processo de exclusão que provocou esse apagamento.

Sobre esse apagamento é preciso falar que para produzir literatura o idioma é de extrema importância. E que o escritor negro-brasileiro tem na língua portuguesa a sua língua materna, e como afirma Cuti (2010) a língua portuguesa como materna, ainda que madrastra. E essa reflexão do apagamento passa também por pensar que diversas línguas africanas não se mantiveram intactas no Brasil, desapareceram da vida da maioria da população. Ficaram restritas apenas em pequenas comunidades, principalmente as religiosas (candomblé,

umbanda, quimbanda) e em alguns remanescentes de quilombos. Cuti afirma que “a realidade dos grupos humanos saídos da África é bastante diferente daquela dos que lá ficaram, particularmente no tocante à identidade linguística.” (Cuti, 2010, p. 42).

Acostumou-se a falar da “contribuição do negro para a sociedade brasileira”, como se cultura negra não tivesse cor. Cuti fala sobre essa tentativa de branqueamento da população brasileira no século XIX, resgatando a ideia de brasileiro “sem negro”, que se remete ao racismo desse período trazidos por ideólogos brasileiros com o projeto de desaparecimento do negro pela miscigenação, brasileiro para esses passou a ser sinônimo de “não negro”.

Dentro desse contexto Kabengele Munanga (2020) em seu livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil* afirma que “usando as estatísticas de Roquete Pinto, Lacerda faz uma projeção da composição racial da população brasileira até o ano 2012 a população branca subiria, enquanto a negra cairia para zero e a mestiça chegaria a 3%. Intelectuais da época, influenciados pela teoria do Determinismo biológico do fim do século XIX acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerência do mestiço. Para um intelectual da época chamado Silvio Romero a mestiçagem era só uma fase transitória e intermediária no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca. No que diz respeito ao mestiço, Munanga (2020) afirma:

Não há perigo de que o problema negro venha a surgir no Brasil. Antes que pudesse surgir seria logo resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com rara exceção) acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. Como nos asseguram os etnólogos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do “elemento superior”. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começou a ocorrer. Quando a imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar, irá, pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção (Munanga, 2020, p. 81)

Essa citação, segundo o autor Munanga (2020, p.81) fala por si, dispensaria numerosos comentários sobre o papel da mestiçagem na des-construção da identidade negra.

Munanga (2020) dialoga com Abdias Nascimento (2020) quando falam sobre o mito da democracia racial. Munanga diz que dá ideia da mistura das três raças brotou lentamente o mito da democracia racial; “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito”. Munanga (2020, p. 83). Abdias Nascimento (2020), usa um trecho que segundo o autor veio com o apoio das chamadas ciências históricas em seu livro que diz que o conceito de democracia racial, supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. Nascimento (2020, p. 48). Na

verdade, o autor traz esse questionamento e diz que essa democracia racial nunca existiu no Brasil, portanto é um **mito**. O autor consegue provar com dados estatísticos que houve no Brasil uma estratégia para branquear a população negra no século XIX e afirma que foi uma estratégia de genocídio do negro brasileiro.

Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) em seu livro *Como ser um educador antirracista* problematiza: “mas diante de toda miscigenação no Brasil, como saber quem é branco e quem não é basta ligar a TV e olhar para a estética ali presente, ou vai a uma audiência judicial e olhe o juiz, observe as pessoas mais bem tratadas numa blitz, vai em um hospital procura os médicos, no Instagram os influenciadores com maiores números de seguidores, ali encontram os brancos.” (Pinheiro, 2023, p. 56). autora alega que não há democracia racial no Brasil, é um mito. E esse mito se fortalece na medida em que se constrói, com base nas teses do Lombroso e de diversos outros eugenistas, a estratégia de genocídio negro pautada na miscigenação racial. “A meta era não existir mais pessoas negras até 2012, mas estamos aqui para rir na cara da história.” (Pinheiro, 2023, p. 52).

O autor Luiz Silva Cuti em *uma entrevista ao Literafro* (de 24 de setembro de 2018) afirma que precisamos compreender que a expressão afro-brasileiro vem de uma tradição intelectual que começa com Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* (1933), e que no ano seguinte o 1º Congresso Afro-brasileiro (1934) homenageou um dos grandes estudiosos do negro durante o período do século XIX e um dos grandes **racistas e eugenistas** Nina Rodrigues. As teses desse congresso todas baseadas no **racismo científico** vindo da Europa e cultivados por intelectuais brasileiros brancos no final do século XIX e início do século XX. Congresso organizado por Gilberto Freyre e médicos psiquiatras que consideravam o negro um ser estranho, doente, que precisava ter um destino. No segundo Congresso Afro-brasileiro (1937) ainda predominou a ideia de supremacia de raça, de cultura. Somente em 1950 no Rio de Janeiro ocorreu o primeiro Congresso do Negro-brasileiro que trouxe a possibilidade de discutir o lugar do negro na Literatura brasileira, trazendo a escrita com compromisso social, uma literatura engajada e os sujeitos negros deixam de ser apenas tema, suas identidades negras se fazem presente nos textos. Surgem os Cadernos Negros e construção de uma literatura produzida por sujeitos negro -brasileiros.

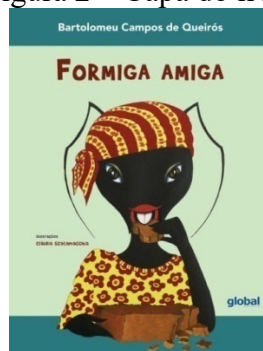
A produção literária negro-brasileira é marcada por tensões, conflitos e por uma busca incansável pela construção do letramento racial. O texto produzido nessa lógica é produzido por peles negras que escrevem a partir dessa condição existencial, é um texto que se anuncia em primeira pessoa, pois é a forma de detectar o sujeito étnico negro-brasileiro. O narrador em terceira pessoa não constrói a narrativa com a perspectiva de testemunho, de vivência, já com um narrador negro pressupõe-se que sim. O letramento racial deveria aparecer como um

ponto de partida dos escritores negros para essa produção literária consciente e comprometida com o combate ao racismo. É necessário que quem escreve tenha essa leitura de si fortalecida. Cuti (2010) apresenta a seguinte reflexão:

Quando se estudam as questões atinentes à presença do negro na literatura brasileira, vamos encontrar, na maior parte da produção de autores brancos, as personagens negras como verdadeiras caricaturas, isso porque não só esses autores se negam a abandonar sua brancura no ato da criação literária, por motivos de convicções ideológicas racistas, mas também porque, assim, acabam não tendo acesso à subjetividade negra. Estar no lugar do outro e falar como esse outro ou ainda traduzir o que vai por dentro exige o desprendimento daquilo que somos. (Cuti, 2010, p.88).

Um livro publicado em 2022, do autor Bartolomeu Campos de Queirós, *Formiga Amiga*, Editora global, ilustrações de Cláudia Scatamacchia (Figura 2), traz exatamente essas imagens ao qual Cuti (2010) menciona em suas análises.

Figura 2 – Capa do livro



Fonte:Formiga amiga: Queirós, Bartolomeu: Amazon.es: Livros

É uma produção literária de um autor branco que mostra uma formiga com traços que remetem a uma mulher negra, porém esses traços mostram a formiga dentuça, olhos grandes e um lenço colorido na cabeça. É um livro que tem sua primeira publicação em 2004. Porém, a versão de 2022 recebeu muitas críticas ao ponto de ter sido retirada do Programa Federal de Livros para as escolas (FNDE/MEC), após editores apontarem estereótipos na ilustração da personagem Dulce (a formiga), se referindo a mesma como sendo uma “negrinha” e “capeta”(Figura 3). Mesmo diante de tais críticas esse livro ainda se encontra a venda no Site da Amazon Prime livros.

Figura 3 - Conteúdo do livro



Fonte: Livro infantil denunciado por racismo é retirado de programa federal para distribuição em escolas públicas

Retomando a ideia discutida por Luiz Silva Cuti (2010) sobre diferenciar a escrita Negro-brasileira da escrita Afro-brasileira é importante no sentido de identificar quem produz essa escrita e qual é o ponto de partida dessa produção. Esse livro pode não ser objetivamente produzido numa perspectiva para as relações Étnico-raciais, mas traz uma personagem (a formiga) negra, e por esse motivo pode até ser entendido como sendo. E se entendido com abordagem Afro-brasileira, houve abertura para um autor que não é negro escrever sobre a subjetividade negra, criando estereótipos e marcas negativas do sujeito negro. No texto, o autor escreve: **“Dulce é preta, negrinha, igual rapadura. E como um capeta passa por toda greta”** (Queirós, 2022, p. 11). Essa escrita pode ser caracterizada como uma produção racista, que reforça estereótipos que desumanizam, demonizam e coisificam o negro. Fica uma reflexão: como uma criança negra irá se ver representada nesse livro? Qual é o papel da literatura Negro-brasileira na construção da identidade negra? Sobre isso, Cuti (2010) apresenta em sua análise que “compreender a história e se ver dentro dela leva o indivíduo a estabelecer vínculos afetivos capazes de gerar um comprometimento no plano das ideias.” (Cuti, 2010, p.91). É preciso desconstruir essa produção literária marcada pelos estereótipos e pelo viés de uma história única de dor, sofrimento, miséria e ausências que historicamente nos contaram através de relações de poder e tornaram essa “história única” com a intenção de espoliar a população negra brasileira.

Diante das reflexões apresentadas sobre essa vertente literária Negro-brasileira, é importante refletir que como afirma Luiz Silva Cuti: “Identificar-se com essa palavra é comprometer a sua consciência na luta antirracista, é estar atento aos preconceitos e à consequente cristalização de estereótipos, é dar mais ênfase à criação diaspórica do que à origem de seus produtores ou o teor de melanina em suas peles” (Cuti, 2010, p.44).

2.3 Identidade negra

*Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história*

*Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade*

(Jorge Aragão, 1989).

O contexto histórico, político e social de produção da canção *Identidade* revela um momento de transformações políticas pelo Brasil. O país estava saindo de um período de Ditadura Militar e vivendo o início de um processo de redemocratização e mobilizações dos movimentos sociais, especificamente do Movimento Negro (MNU) que fundado em 1978, denunciava o mito da democracia racial e o racismo estrutural na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, se inicia um processo de busca pela valorização da cultura afro-brasileira, com o crescimento do samba, da capoeira, dos blocos afro e de intelectuais negros discutindo identidade, ancestralidade e resistência negra. No contexto social, mesmo com alguns avanços políticos os anos 1980 ainda foram marcados por muita desigualdade racial, estereótipos negativos que persistiam entre os sujeitos negros relacionados a seu cabelo, seu tom de pele e suas características fenotípicas. E nesse processo de tensão racial havia também a negação da negritude influenciados fortemente ainda pelo projeto de branqueamento idealizado por intelectuais brasileiros no século XIX. Portanto, a canção de Jorge Aragão surge nesse contexto de superação do racismo e de uma tentativa de politizar a raça de maneira afirmativa, assim como bem coloca a autora Nilma Lino Gomes em seu livro *Sem perder a Raiz – corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, (2019).

No Contexto Educacional, pensar a *Identidade Negra* é de extrema relevância, entendendo a possibilidade do sujeito negro compreender a sua condição histórica e existencial. Pois como afirma Paulo Freire (1970), educar deve ser um ato político para a libertação. E conhecer quem você é e de onde você veio é ter condições de se libertar da condição de oprimido. Pois como afirma Luiz Silva Cuti em seu livro *Literatura Negro-brasileira*, “se uma pessoa não tem identidade alguma, ela não tem parâmetros nem desejo para transformar o mundo em um lugar melhor para se viver”(Cuti, 2010, p. 85).

O educador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido* propõe uma educação dialógica que rompe com a lógica bancária, conteudista, que não convida o estudante a

refletir sobre o mundo que está inserido, sobre as estruturas históricas que o fizeram ter acesso ou não as condições mínimas de sobrevivência e sobre formas de transformar sua realidade. Essa prática é libertadora e dialoga com a perspectiva de construção da identidade negra, pois permite que crianças negras se vejam representadas, valorizadas e estimuladas a ressignificar sua trajetória.

Sobre *identidades*, Cuti (2010) afirma que “há identidades na história da humanidade que serviram e servem para a destruição das pessoas e do planeta. Nestas situam-se não só as identidades étnicas e religiosas, mas, sobretudo, as nacionais”, (Cuti, 2010, p.85). Esse processo de construção identitária é estruturado e alimentado por uma lógica eurocêntrica que nos fez conhecer apenas um lado da história, a “história única” assim como conceitua a autora Chimamanda Ngozi Adiche (2019). A autora faz reflexões extremamente importantes sobre como as narrativas únicas sobre sujeitos, culturas ou países podem construir marcas negativas como estereótipos, desigualdades e apagamentos históricos ao longo dos tempos.

Achie (2019) conta em seu livro “*O perigo de uma história única*” sobre sua trajetória de vida como contadora de histórias, feminista e escritora. Ela diz que passou sua infância em um campus universitário no leste da Nigéria, se tornou leitora muito cedo, lia livros britânicos e americanos. Já começou a escrever por volta dos sete anos de idade, e em sua escrita todos os seus personagens eram brancos, de olhos azuis, brincavam de neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era ótimo ver o sol saindo. Logo, a autora escrevia sobre isso apesar de morar na Nigéria. Ela relata que como só lia esses livros com essas narrativas acreditava que livros precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais ela não pudesse se identificar. Porém, tudo mudou quando descobriu os livros africanos.

Esse relato da autora demonstra que os escritores africanos a salvaram de ter acesso a uma *história única* sobre o que são livros. O fato de Adiche ter vivido muito tempo nos Estados Unidos fez com que reforçasse sua identidade africana, segundo ela quando vivia na Nigéria não se reconhecia conscientemente como africana, mas o olhar do “outro” (do americano) quando falavam de África e olhavam para ela, fez com que se reconhecesse e aprendesse a autoafirmar sua identidade como uma mulher africana.

Em sua escrita Achie (2019) busca desenvolver a reflexão que conhecer apenas um lado da história é perigoso no sentido de criar uma única ideia de algo. A mesma afirma que a história única é criada no contexto de relações de poder, e diz: “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja a sua história definitiva”, (Achie, 2019, p.23). Em uma outra passagem do livro ela afirma que “**É assim**

que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (Achie, 2019, p.22).

Essa análise de coisificar os povos dialoga com o autor Antônio Bispo dos Santos (2015) em seu livro *Colonização, quilombos – modos e significações* trazem análises importantes que nos convida a pensar o quanto o projeto colonial parte de uma perspectiva do “adestramento”, de uma técnica usada por adestradores que já se inicia com a mudança de nome dos povos tradicionais (indígenas e africanos) para uma denominação generalizada. Santos (2015), afirma que essa estratégia utilizada pelo colonizador teve a intenção de **quebrar as identidades** desses povos para **coisificar e desumanizar os povos africanos e indígenas**.

Santos (2015), Mattos (2020) e Cuti (2010) dialogam quando ambos apresentam importantes análises que expressam uma das estratégias utilizadas pelo colonizador no processo de quebra das identidades dos povos tradicionais. Cuti (2010) afirma que a escravização havia coisificado os africanos e sua descendência e a literatura caminha no mesmo sentido ao caracterizar personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade. Mattos (2020) complementa essa ideia argumentando que o poder hegemônico apaga as culturas diferentes e isso cria uma não existência, levando a uma desumanização, uma coisificação, que teve início com a colonialidade do poder. E Santos (2015) diz que o colonizador utilizou uma técnica de adestramento que coisificou, desumanizou e desterritorializou esses povos. É importante refletir que para além dessa mudança de nomes essa estratégia trouxe transformações profundas que descaracterizou e apagou as subjetividades dos povos negro-indígenas, que o autor se refere como povos afro-pindorâmicos. Também houve a mudança de nome de seus territórios e isso consequentemente afetou a relação dessas populações com seu lugar, com seu sagrado, com a cultura e sua língua.

Esse processo de descaracterização da subjetividade negra pelo dominador provocou a quebra das **identidades** da população negra durante a colonização no Brasil. O autor Santos (2015) complementa que houve uma forte quebra de suas subjetividades que tinham uma forma de viver, ser e estar no mundo que não era a forma do colonizador.

Para pensar **identidade e construção identitária**, a autora Nilma Lino Gomes (2002) apresenta contribuições significativas em seu artigo *Educação e identidade negra* que são analisadas e discutidas sob o olhar do que acontece no interior da Instituição Escolar. Porém, suas análises são um convite para refletirmos como esses processos identitários são construídos e que influências sofrem os sujeitos que constroem esses processos. O texto expressa que Segundo Jacques d'Adessky (2002, apud Gomes) “nenhuma identidade é

construída no isolamento”. A autora entende a identidade negra:

como uma construção social, histórica, cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela 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. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (Gomes, 2002, p.39)

Gomes (2002) apresenta uma discussão que parte do chão da escola, nos faz pensar no espaço escolar como um local que vai muito além de currículos, disciplinas, provas, regimentos e conteúdos, a escola como o lugar da diversidade. Portanto, a escola pode ser considerada um dos espaços que tem interferência direta na construção da identidade negra. A autora coloca que esse local pode entender e trabalhar o olhar do negro e sua cultura de forma a valorizar essas diferenças ou pode estigmatizar, discriminar, segregar e até mesmo negar o sujeito negro, seus saberes e sua cultura. Logo, a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar e se inicia na **infância**.

Gomes (2002) coloca a diferença como um dos elementos importantes no nosso processo de humanização.

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. As diferenças estabelecem os contornos da nossa identidade. (Gomes, 2002, p. 40).

A autora apresenta uma importante análise sobre a especificidade do segmento negro e a sua relação com a educação brasileira, afirma que a diferença de raça é transformada em desigualdade e deficiência. E quando essa diferença étnica-racial é transformada em deficiência surge o “psicologismo”, tentativas de justificativas que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre a população negra a comportamentos individuais. Surgem os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esse “psicologismo” escamoteia o caráter excludente dos sistemas de Ensino brasileiros, além de encobrir o racismo estrutural. Pois o que fica evidente é que a criança não aprende porque ela tem dificuldade de aprendizagem e não porque ela não se alimenta direito, seus pais estão desempregados, têm pais semi-analfabetos que não conseguem contribuir no processo de aprendizagem do filho de uma forma mais eficaz, não porque ela tem autoestima abalada por não se ver nos murais da escola, nas histórias que o professor leva para a sala de aula, não porque ela sofre injúria racial no espaço escolar e ninguém faz nada e existem uma série de fatores que o sistema capitalista, racista e patriarcal que vivemos acomete com a população negra brasileira.

Dentro dessa lógica do “psicologismo”, os estudantes negros ficam vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou “dificuldade de aprendizagem”, e são rotulados como: indisciplinados, lentos, atrasados e defasados. Logo, a autora afirma que:

Quando penso em identidade negra, sempre me reporto ao que a psicanalista Neusa Santos Souza sabiamente escreveu: “**ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.**” O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. (Gomes, 2002, p.42).

O estudante negro que sofre todas essas injustiças raciais e histórico-sociais não é uma exceção à regra, ele faz parte de uma coletividade negra que historicamente perdeu sua identidade original com a violência colonial e teve que construir outra.

Gomes (2002) diz que não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Gomes (2002, p.41). Segundo a autora, essa perspectiva excludente que trata as diferenças como “deficiências” transforma essas desigualdades raciais em naturalizações. A autora em seu artigo *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo e o cabelo crespo* (2003) dialoga sobre os conflitos e desafios que estão colocados no espaço escolar relacionados a corporeidade negra. E sobre isso afirma que: “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros-brasileiros”. (Gomes, 2003, p.171).

Um passo muito importante para os educadores compreenderem esse cenário apresentado por Nilma Lino Gomes e que permeia muitas escolas brasileiras para pensar os vínculos entre identidade negra e educação seria reconhecer que em qualquer intervenção pedagógica a ser feita, não se pode desconsiderar que no Brasil vivemos sob o **mito da democracia racial** e padecemos de um racismo **ambíguo**. A autora ao citar a psicanalista Neusa Santos Souza (1983) que trouxe grande contribuição para o entendimento do processo de construção da identidade negra no Brasil com seu livro *Tornar-se negro* (1983) agrega no campo das Relações Étnico-raciais. Dentro dessa lógica, ser negro é uma construção que requer consciência e **letramento racial**, para a compreensão de quem somos, de onde viemos e quem foram os que vieram antes de nós. A partir do entendimento da nossa história e de como se deu a história da construção desse país é que iniciamos o processo de construção identitária, que como Gomes (2002) analisou se dá de forma individual e coletiva.

Como afirma Gomes (2020) pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Bell Hooks (2017) em seu livro *Ensinando o pensamento crítico* traz contribuições necessárias para pensar uma prática

antirracista que rompe com a lógica eurocêntrica “Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente dos nossos estudantes”. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca da liberdade ensinam a transgredir e a transformar.” Bell Hooks (2017, p.59).

Mattos (2020) diz algo muito importante que resgata a perspectiva decolonial de resistir para existir, e afirma que “não podemos compactuar com a colonialidade, fingindo que ela não existe. Não podemos nos permanecermos caladas quando ocorre flagelos no mundo, intolerância e abominações contra o ser humano. Só resistiremos e transformaremos o que está posto no mundo capitalista se formos à luta”, Mattos (2020, p. 170). Essa afirmação dialoga com a perspectiva apresentada por Bell Hooks (2017) que questiona o pensamento colonizado e propõe a busca pela liberdade.

Gomes (2002), complementa essa ideia de (re)existência quando diz que o processo de “coisificação social” imposto pelo colonizador aos africanos escravizados não foi totalmente introjetado e realizado, pois a prova viva que não foram, são os abortos, os assassinatos de senhores, as fugas, o culto aos ancestrais, a estética, as medicinas naturais entre outras reações representaram a resistência de uma população que viveu durante quase 400 anos de escravidão e construiu esse país. Como diz a música *Milagres do povo* de Caetano Veloso, a população negra no Brasil construiu formas de resistência, oralidade, afetividade, circularidade, musicalidade e coletividade, e esses valores estão marcados em nossa memória coletiva e em nossa forma de ser e estar nesse mundo. A população negra preserva valores civilizatórios afro-brasileiros como fundamenta Azoilda Loretto da Trindade (2012). Segundo Gomes (2002), hoje ainda preservamos formas contemporânea de resistência: a cultura hip hop, as comunidades de terreiro, as irmandades, as congadas, a capoeira, os penteados afros, a estética negra, a arte, a luta dos movimentos sociais e as comunidades de bairro. Essas formas de resistência fazem parte de um processo de recriação e **ressignificação** de componentes da cultura africana na experiência da diáspora e mais precisamente nas experiências negro-brasileiras e que também constroem a nossa identidade racial.

Neste estudo, a identidade negra será compreendida como uma construção que se dá tanto no campo social como no campo subjetivo. No campo social a identidade negra se consolida como uma construção histórico-social, como bem define a intelectual Neusa Santos Souza (1983) quando ela diz que ser negro no Brasil não é uma condição meramente dada, é um vir a ser, é como eu estou me vendo, me percebendo e me constituindo. Pois nascer com a pele negra não é condição dada a priori como bem coloca a autora, é um olhar

pra si que permita enxergar algum traço físico ou ancestral e se identificar com ele. E este processo vem a partir desta percepção de como me vejo na sociedade. É sentir quais experiências foram vivenciadas e trouxeram uma percepção de si enquanto uma pessoa negra, e como o outro me percebe também traz essa construção que parte do campo social.

No campo subjetivo a compreensão desta identidade negra dialoga com o que a autora Nilma Lino Gomes (2003) apresenta quando ela diz que essa identidade se anuncia de forma individual e por fim finaliza dizendo que se consolida de forma coletiva. O que a intelectual convida para a reflexão abre diálogos na verdade com os dois campos, tanto o subjetivo quanto o social. Esse anunciar-se de forma individual também está ligado a percepção que o sujeito negro tem de si, de seu cabelo, de sua pele, de suas características fenotípicas que marcam sua subjetividade, algo que é singular. E a partir disto o sujeito negro reafirma sua negritude quando ele ganha consciência e constrói sentimento de pertencimento de quem ele é, quando ele reafirma sua negritude e mostra pra sociedade quem ele é de fato com seu cabelo, suas tranças, sua roupa, seu modo de ser, de pensar e se posicionar no mundo. Dentro deste contexto a identidade que foi construída subjetivamente ela passa a ser reafirmada socialmente. E a frase da autora Neusa Santos Souza (1983) passa a fazer sentido quando ela diz ser negro é tornar-se negro.

Para além desses dois campos o subjetivo e o social que trazem o recorte central da compreensão de identidade negra discutida neste trabalho de pesquisa, o campo pedagógico também contribui nesta análise. Pois a construção da identidade da criança negra que se anuncia subjetivamente e se reafirma socialmente também é fruto de uma prática pedagógica que pode corroborar para o fortalecimento desta construção identitária ou não. Isto implica em práticas pedagógicas que partem de lógicas antirracistas ou reprodutoras do racismo. Pois o espaço escolar pode tanto fortalecer quanto fragilizar essa construção da identidade. Quando a prática pedagógica silencia a presença negra, não mostra referências negro-brasileiras ou reproduz estereótipos raciais, consequentemente estará contribuindo para a internalização de sentimentos de inferioridade, não pertencimento e rejeição da própria imagem. Por outro lado, quando a escola adota práticas antirracistas, reconhece a diversidade que existe, valoriza a estética negra, a história e cultura deste povo ela passa a criar possibilidades de afirmação positiva da identidade da criança negra.

Logo, compreender a identidade negra no campo pedagógico significa reconhecer que educar também é produzir subjetividades. A escola é o lugar onde essa identidade que está sendo construída é tensionada, negada ou fortalecida, portanto discutir identidade negra sem refletir esses processos seria desconsiderar um dos principais espaços onde essa identidade também é reafirmada e construída.

2.4 Infância e empoderamento

Menina, minha menina,

Quem te fez tão bonitinha: foi o sol, foi a lua

Ou as estrelas miudinhas?

(Trecho do livro *Betina* – Nilma Lino Gomes)

O brilho não está na sua pele, meu amor você é o brilho – a mamãe disse.

(Trecho do livro *Sulwe* – Lupita Nyong'o)

Kiusam de Oliveira (2020) discute a perspectiva da Literatura negro-brasileira na **infância**. Em seu texto *Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros*. A autora nos apresenta a necessidade de pensar a infância negra visto que estamos falando de negros enquanto maioria nesse país, portanto, Oliveira (2020) marca a urgência em dar lugar a essa maioria no currículo escolar.

Oliveira (2020) propõe uma Literatura voltada para a perspectiva Negro-brasileira do Encantamento, uma literatura que resgata a perspectiva do encantamento. Afirma que as crianças precisam se encantar pelos seus corpos negros a partir do contato com histórias com personagens que retratem realidades vivenciadas nos cotidianos infantis de todas as crianças negras e não-negras, considera fundamental para a elevação da autoestima, do empoderamento e contribuem para uma construção identitária forte e positiva.

Oliveira (2020) dialoga com o conceito defendido por Luiz Silva Cuti (2010) sobre a Literatura Negro-brasileira. Para Cuti (2010) literatura negro-brasileira não é o mesmo que literatura afro-brasileira, pois para o autor o uso do termo *afro* no Brasil induz a um discreto retorno à África com suas 54 nações, contudo a literatura africana não combate o racismo brasileiro.

A autora parte da compreensão de que a infância negra foi historicamente marcada pelo apagamento e pela negação de sua beleza, sua cultura e humanidade. Todo esse processo é fruto do racismo estrutural e das heranças coloniais que deixaram marcas e violências simbólicas na construção identitária das crianças negras, o que faz com que elas desde muito cedo sofram com todo esse contexto racista que já está colocado desde que essa criança chega ao mundo. Nesse contexto, a literatura Negro-brasileira do Encantamento, ao qual a autora Kiusam de Oliveira afirma que já pensa no conceito Literatura Negra-Brasileira do Encantamento, no feminino, pois seu foco é fortalecer as identidades de crianças e jovens negras através do encantamento da escrita literária, que parte de mulheres negras como ela produzindo uma literatura de vivência com a intenção de combate ao racismo e sexismo na

sociedade brasileira.

A autora Kiusam de Oliveira (2020) discute concepções de infância que ressaltam o reconhecimento das crianças negras como protagonistas de suas histórias, estimulando o orgulho da negritude desde cedo. A mesma se propõe apresentar outras formas de pensar a infância que vão para além dessa infância fruto de livros e teorias de pesquisadores estrangeiros. Ela propõe uma Pedagogia Nacional brasileira e afro-ameríndia. Afirma que para os povos indígenas e africanos a infância não tem ligação direta com “etapas do desenvolvimento” de Piaget por exemplo. Pensando de forma afro referenciada, as crianças negras estão muito próximas dos adultos e vivem suas culturas intensamente. Oliveira (2020) afirma que a **infância** não está condicionada a ações predeterminadas pelas faixas etárias e sim pela tradição. Essa criança está ligada a tarefas coletivas e está dando continuidade às expressões socioculturais e ancestrais de seu povo.

Na perspectiva afro referenciada da **Infância** apresentada por Oliveira (2020), o processo de aprendizagem se dá de corpo inteiro e não somente com o cérebro, e se materializa através de recursos populares com os provérbios, músicas, cantigas, brincadeiras, rodas: a cabeça não se coloca acima de outras partes do corpo. Esse corpo é visto como um corpo-resistência e está conectado com a realidade vivida na coletividade, mergulhado no legado ancestral. Não se trata de falar desse corpo, mas de deixá-lo falar de diversas formas: protagonizando, opinando, escolhendo, se emocionando, enfrentando problemas e se solidarizando. A autora Bárbara Carine (2025), em seu livro *E eu, não sou intelectual* (2025), traz reflexões importantes sobre essa relação de separação de corpo e pensamento que contribuem com esse debate. A mesma diz que a moral cristã influenciou fortemente através dos dogmas da igreja, a autora se refere a instituição religiosa como sendo um “braço opressor ao longo da história”, pois os jesuítas vieram para catequizar os povos originários da terra e mais tarde os nossos ancestrais africanos e africanas. E esse processo de catequização, segundo a autora envolveu ensinamentos e dogmas que limitou nossas ações e nosso modo de pensar na contemporaneidade. Pinheiro (2025) diz que:

A questão do corpo também sofre um atravessamento: muitas sociedades exaltavam a força do corpo dos guerreiros, de modo que o corpo tinha um importante valor social; como a moral cristã constrói a relação de foco com o pós-vida, o corpo passa a ser efêmero, menor, desimportante em detrimento da alma, que é aquilo que é eterno. (Pinheiro, 2025, p.31).

O que a intelectual Bárbara Carine se propõe explicar dialoga com o que Kiusam de Oliveira discute em relação ao corpo dessa criança negra que numa perspectiva contrária a eurocêntrica precisa está conectado com o cérebro para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa, Oliveira (2020) questiona esse modelo europeu de concepções de

abordagens do desenvolvimento da aprendizagem propostos por intelectuais eurocêntricos como Piaget por exemplo, entre outros. Esses também trouxeram suas contribuições, porém o que as intelectuais negras estão discutindo é a necessidade de conexão da corporeidade dessa criança negra com seu processo de aprendizagem, pois a cabeça não está acima do corpo. E Pinheiro (2025) marca essa reflexão afirmando que: “O Ocidente constrói e impõe o nosso modo de existir a partir de uma série de dualismos: razão vs. emoção, essência vs. aparência, céu vs. inferno, sujeito vs. objeto, mundo sensível vs. mundo inteligível, corpo vs. alma ou espírito etc.” (Pinheiro, 2025, p.36). Ela afirma que essa lógica de separação corpo e pensamento aparece em várias instâncias de nossa vida, e isso têm influência do processo da colonização.

Neste livro, Pinheiro (2025) conta como foi apartada de sua ancestralidade ao longo de sua vida, pois cresceu aprendendo a olhar seu corpo como a sociedade olhava para ele: forte e vulgar. Relata que cresceu em uma periferia de Salvador e aprendendo os valores de seu território periférico. O respeito às mais velhas da rua, com senso de comunidade (pois quando uma mãe negra saía para trabalhar mesmo que não deixasse o filho a cargo de ninguém, todos se mobilizavam e tomavam conta das crianças de certa forma). Ela diz que a alegria estava presente mesmo em meio a tantas ausências, pois também havia a violência que ceifava vidas e a fazia ver esse corpo preto no lugar do menor, tombado no chão. E a intelectual conta que quando adentra ao mundo acadêmico ela é levada ao embranquecimento cultural, pois tinha ideia que para ser reconhecida ser pensante tinha que se aproximar o máximo da branquitude. E como não era possível fenotipicamente, foi culturalmente. Só com o passar dos tempos e amadurecimento intelectual que percebe que estava se construindo uma intelectual exilada de si, então começa a buscar o movimento de descolonização de sua existência.

Oliveira (2020) nos convida a observar e refletir as experiências no Equador e na Bolívia sobre os saberes ancestrais, a mesma afirma que “ver os saberes indígenas como política pública nacional, implementados nos países Equador e Bolívia, não só fortaleceu a minha luta e explicitação daquilo que acredito: os valores ancestrais são capazes não só de recuperar o sentido da educação como o próprio ser humano.” (Oliveira, 2020, p.5). É pensando nisso que a autora afirmou que povos afro-indígenas não tem ligação direta com etapas do desenvolvimento” de pensadores europeus como pensou a nossa Pedagogia.

Ao pensar nessa perspectiva que a infância não está condicionada às etapas e sim a tradição, a autora diz que imagina crianças participando de diversas experiências e sendo capaz de desenvolver formas de escolher, opinar, protagonizar, se emocionar, chorar, enfrentar problemase protagonizar. Inclusive cita que fora dessa lógica, há quem acredite que falar de preconceito, sobre o racismo estrutural não seja assunto para a infância. O que é um

pensamento equivocado segundo a autora, pois se o processo de aprendizagem se dá de corpo inteiro, é preciso conversar e educar as crianças sobre esses temas que já são vivenciados por elas desde que chegam nesse mundo.

Um ponto importante discutido é o corpo como experiência. Para Oliveira (2020) o corpo da criança negra precisa estar mergulhado na experiência, pois só assim terá significado. O mais importante é fazer o corpo falar através de diversas linguagens, dentro dessa lógica ela cita o conceito corpo-resistência, que é um corpo conectado com a realidade vivida. Pensar as ações dos profissionais da educação para trabalharem essas percepções é um grande desafio, pois como cita Oliveira (2020) esses profissionais têm uma grande dificuldade em perceber o racismo no espaço escolar e associa isso a talvez esses educadores se sentirem no papel de professor com seus achismos e não conseguem compreender que para educar é preciso também se apropriar de conhecimentos científicos.

Com relação a esse diálogo de que o educador precisa abandonar os achismos, Nilma Lino Gomes em seu livro *Infâncias Negras – vivências e lutas por uma vida justa* (2023), afirma que as crianças sabem de si, principalmente, as pobres, as negras e aquelas em situação de maior vulnerabilidade e desigualdade, cujas infâncias são roubadas pela pobreza e pela fome. E é isso que o olhar adulto tem dificuldade de admitir. (Gomes, 2023. p. 18).

A autora Oliveira (2020) resgata o corpo da criança como sendo um elemento da resistência. Esse corpo-resistência deve ter diversas experiências para serem vivenciadas, para ganhar sentido. E esse corpo deve estar conectado com a realidade vivida na coletividade. A mesma diz que esse corpo mergulhado na linguagem e no legado ancestral precisa estar preparado para lidar com qualquer assunto que o atinja, como as questões raciais por exemplo. As próprias brincadeiras trazem a questão da subalternidade quando uma criança negra interpreta um personagem mais subalterno, e Oliveira diz que na literatura não tem sido diferente quando autores reproduzem estereótipos nas narrativas e muitos desses autores não refletem o impacto dessa escrita na vida dessas crianças negras que desejam se ver, se projetarem, serem admirados, vistos como heróis, belos e como protagonistas nos livros infantis.

É refletindo sobre todas essas problemáticas que Kiusam de Oliveira vem tecendo sua produção literária. Assim como diversos outros autores negros que estão preocupados em acolher as crianças negras que precisam se encantar com seus corpos, com sua beleza, com seu cabelo, com sua pele e com suas produções, apesar de conviverem em contextos violentos e racistas elas precisam construir uma identidade fortalecida através do letramento racial.

No Campo Educacional mais especificamente falando, a autora Clarice Cohn se propõe a discutir concepções das infâncias. Em seu artigo *Concepções de infância e infâncias*

– *Um Estado da Arte da Antropologia da criança no Brasil (2013)*, a intelectual apresenta uma análise de pesquisas que abordam tanto as crianças como sujeitos sociais quanto políticas públicas, direitos e instituições voltadas à infância. Este texto traz contribuições significativas para o debate sobre identidade negra na infância. Pois Cohn (2013) argumenta que não existe uma única infância, mas sim múltiplas infâncias construídas cultural e socialmente. Segundo a autora este Estado da arte mostra que a antropologia dedicada às infâncias de consolidou e a legitimidade destes estudos são reconhecidos, porém sinaliza que é preciso ganhar mais abrangência no debate antropológico como um todo e na intervenção e atuação pública. A mesma enfatiza que busca “entender o que as crianças fazem, dizem e pensam, e o que se faz com elas, se pensa delas, se diz sobre elas” (Cohn, 2013, p.224).

A autora apresenta neste Estado da Arte pesquisas que investigam concepções de crianças e infâncias em diversos contextos sociais, como as crianças indígenas por exemplo. Essas, também estão inseridas nos contextos de seus grupos sociais que são diferentes culturalmente. Quando pesquisou os Xikrin para entender o que para eles era uma criança ouviu do velho Bep – Djoti que “ as crianças tudo sabem porque vêem e nada sabem porque são crianças” (Cohn, 2013, p. 225). A partir desta reflexão a autora conta que seus focos de pesquisa passam a ser corporeidade, entendendo que tudo que se faz para essas crianças faz seus corpos, assim como os brinquedos que fazem parte de um todo maior que constituindo corpos constroem estas pessoas. Isso dialoga com o que Kiusam de Oliveira coloca sobre a corporeidade negra está imersa em um processo histórico-social que possibilitou e continua possibilitando que essas crianças e infâncias negras construam um modo próprio de vivência a partir de experiências que constituem essas pessoas (crianças negras). Oliveira (2020) diz que a corporeidade negra guarda uma história e que portanto é um corpo – templo.

Na cultura dos Maxakali, Cohn (2013) afirma com base em pesquisa que essas crianças “são também o motor da vida ritual, são o maior bem trocado entre mulheres e os espíritos durante os rituais” (Cohn, 2013, p.226). As crianças Maxakali participam de rituais que preservam o ciclo da vida para essa comunidade, portanto, se não houver as crianças não há ritual e sem isso não há maturação dos viventes e não há produção de pessoas Maxakali. Para essas reflexões a pesquisadora precisou pensar em duas indagações cruciais: 1) O que é ser criança para essas crianças com que se interage na pesquisa 2) O que é ser criança nesse lugar . Essas indagações segundo Cohn (2013) são importantes serem feitas para evitar pressupor uma infância universal e baseada na demonstração clássica de Ariés (1981) afirma que a ideia e sentimento de infância tem uma origem histórica ocidental. E também porque a etnologia já vinha mostrando que a noção de pessoa, corpo, corporalidade são necessários para entender os mundos indígenas.

Este Estado da Arte também mostrou como essas concepções de infância se apresentam no cenário institucional, no campo da área médica por exemplo a autora reflete que a medicina atua também na definição de uma normalidade da infância (Cohn, 2013). Os médicos estão julgando e estabelecendo uma normalidade da infância para ver quem está adequado (a) a condição de infância. Um outro contexto hospitalar investigou voluntários que exercem um trabalho para alegrar crianças doentes. Quando o pesquisador indaga o que os voluntários recebiam ou esperavam receber em troca as respostas giram em torno de um sorriso, alegria, pois para esses voluntários essas crianças tiveram sua infância interrompida pela doença. Essa atitude deixa evidente que a concepção de infância parte da visão do adulto que considera infância somente sendo permeada por esses sentimentos: alegria, sorrisos, despreocupação e falta de dor.

A autora Cohn (2013) embasada na pesquisa de (Malheiros, 2012) uma etnografia em uma escola de ensino infantil, afirma que a escola de educação infantil extrapola seus muros ao apresentar modos escolares como exemplos a serem seguidos pelas famílias e com isso a instituição busca produzir certa infância. Mas a pesquisa demonstra que as crianças respondem com resistência e atitude “subversiva da condição de aluno” como no memento da bagunça. O pesquisador problematiza o pressuposto de dar voz às crianças.

Para além das infâncias citadas a pesquisa apresenta outros contextos como Meninos e meninas em situação de rua, entre outras. Um ponto central nesta pesquisa da autora Cohn (2013) é compreender que existem diversas concepções de infância, e isso é fundamental para qualquer estudo ou prática voltada às crianças, pois essas concepções orientam tanto ações institucionais quanto as próprias experiências infantis no mundo social.

Essa perspectiva apresentada por Cohn (2013) dialoga diretamente com o uso da literatura Negro-brasileira no ambiente escolar que é proposta desta pesquisa, na medida em que essas narrativas permitem as crianças negras o reconhecimento de si enquanto sujeitos ativos e históricos – sociais. Assim como defende a autora Cohn em seu texto que as crianças devem ser entendidas como sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar, negociar e produzir significado em seus contextos de vida. E isso significa que essas crianças não apenas só recebem essas narrativas negras, mas elas também interpretam, ressignificam e incorporam elas em seus processos de construção identitária.

Refletindo sobre essa perspectiva apresentada por Clarice Cohn, a compreensão de infância como uma construção social e plural contribui significativamente para o debate da identidade negra na infância. Ao reconhecer a existência de múltiplas infâncias, é possível pensar e problematizar experiências de crianças negras que são atravessadas por marcadores sociais como raça, cultura e pertencimento. Pois dessa forma, é possível entender que a

infância negra não parte de uma lógica universal, portanto ela deve ser compreendida à luz das estruturas sociais que historicamente produziram e ainda produz as desigualdades raciais em nosso país. Logo, pensar uma produção literária que leve em conta todo esse contexto brasileiro de inserção da população negra é fundamental neste processo de construção do Letramento racial nas crianças, pois elas necessitam se reconhecerem como sujeitos sociais que protagonizaram a construção deste país.

2.5 Contexto panorâmico legal para a Educação das Relações Étnico-raciais.

É importante refletir que toda essa discussão da Literatura Negro-brasileira, do empoderamento, da representatividade e das infâncias negras passam a serem pensadas a partir de um contexto de lutas que busca um lugar de existência afirmativa do sujeito negro na sociedade brasileira.

O processo de redemocratização no país como já colocado aqui representou um marco no contexto histórico, político e social no Brasil. Porém antes desse período houve muita luta e muitos levantes para que possamos estar aqui hoje. O Quilombo dos Palmares representou um símbolo máximo da luta e da resistência contra a escravização, liderado por Zumbi dos Palmares e durou mais de 500 anos. O movimento abolicionista também apresentou avanços na luta por liberdade de pessoas escravizadas, tendo lideranças negras como Luiz Gama, José do Patrocínio, entre outros que fizeram história e deixaram seu legado nessa luta, estes lutaram também pelo direito à Educação para pessoas negras. Tivemos uma abolição em 1888 que não garantiu inserir socialmente o negro na sociedade brasileira e excluiu essas pessoas do sistema educacional, mantendo assim o racismo estrutural. Portanto, é importante compreender que esse período é marcado por um intenso processo de exclusão e negação do direito à Cidadania para a população negra brasileira, mas que ainda assim muitos se levantaram para lutar por liberdade, dignidade, reparação histórica e essa resistência continua até os dias de hoje.

Durante um bom tempo a Educação no Brasil não foi pensada para todos e por todos. A exclusão persistiu, pois não houve políticas públicas de inserção e inclusão para a população negra no país. Portanto, a escola permaneceu como espaço branco, elitizado e eurocêntrico. O Movimento Negro Unificado (MNU) surge em 1978 e traz esperanças para se pensar inclusão e identidade negra. Segundo a autora Nilma Lino Gomes:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na Estrutura do estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas. (Gomes, 2027, p.21)

O Movimento Negro Unificado foi crucial para denunciar o racismo Institucional, exigindo políticas públicas de reparo e igualdade racial e também revisão dos currículos eurocêntricos escolares. Esse movimento foi extremamente necessário para as transformações legais que viriam no período da redemocratização. Nilma Lino Gomes em seu livro *O movimento Negro Educador* (2017) faz uma retrospectiva do contexto legal e de implementação de políticas públicas para a população negra no Brasil. A autora resgata a importância da Frente Negra Brasileira nesse processo, sobre isso ela diz:

Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinto em 1937, devido ao Decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos. (Gomes, 2017, p.30).

Segundo a autora a Frente Negra foi uma grande articuladora que impulsionou diversos movimentos e lutas no âmbito das relações étnico-raciais, sistematizando saberes emancipatórios sobre a realidade dos negros brasileiros no período. O (TEN) - Teatro Experimental do Negro (1944- 1968) foi construído no intuito de contestar a discriminação racial e formar atores e atrizes negros e negras para um resgate da herança africana nas artes da expressão brasileira. Tendo como fundador Abdias Nascimento, paulista, que foi um poeta, dramaturgo, professor universitário, político e militante da causa negra. Para além do trabalho teatral, o TEN também tinha um compromisso educativo no sentido de oferecer um espaço de formação e expressão a artistas negros, que eram marginalizados no âmbito das artes cênicas brasileiras. Fundou o Jornal *Quilombo* (1948 – 1950) que era o veículo de comunicação que levava as demandas da negritude, como a reivindicação do ensino público para todas as crianças brasileiras, a admissão de estudantes negros em instituições de ensino secundário e universitário. Visto que a primeira Lei de Educação a de 15 de outubro de 1827 que surgiu no Período Imperial e criou as escolas primárias (de primeiras letras) não incluía os negros. Ela não mencionava negros e nem escravizados, a educação era vista como privilégio das Elites brancas. Pessoas escravizadas não tinham direito à escolarização, negros libertos também enfrentavam barreiras para conseguirem frequentar a escola, além de muitas escolas recusarem alunos negros.

Durante o período de Ditadura Militar no Brasil, com a Lei 5692/71, a questão racial perdeu lugar nos princípios pensados para a educação nacional. Só tivemos uma mudança

com a LDB (Lei 9394/96), na inclusão dos artigos 26–A e 79-B pela Lei 10.639/03.

Foi a partir dos anos 80 com o processo de reabertura política e redemocratização do país que tivemos um grande marco que foi (Assembleia Nacional Constituinte – promulgação da Constituição Federal de 1988). A Constituição Federal passa a reconhecer o racismo como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5, XLII). É um documento que representa um marco histórico, pois abre espaço para políticas educacionais e garante o direito à igualdade e o respeito a diversidade cultural, valoriza as manifestações culturais, afro-brasileiras e indígenas (Art. 215 e 216).

Os anos 1990 foram um momento de muita efervescência social, econômica e política. Os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito. Em 1989 tivemos ampliação dos direitos com a promulgação da Lei Caó (Lei 7.716/1989) que regulamenta o artigo da Constituição e define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, é uma das principais Leis Antirracistas do país até hoje. É importante observar que foram mais de 100 anos para que o Estado brasileiro reconhecesse o racismo como crime. Isso diz muito sobre o projeto estrutural que escravizou sujeitos negros, tentou quebrar suas identidades e transformá-los em uma coisa, negando-lhes o direito a cidadania, marcando a trajetória negra com um processo brutal de exclusão social histórica em nosso país. Segue na íntegra **A Lei Caó (1989)**:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Constitui contravenção, punida nos termos desta lei, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Art. 2º. Será considerado agente de contravenção o diretor, gerente ou empregado do estabelecimento que incidir na prática referida no artigo 1º. desta lei.

Das Contravenções

Art. 3º. Recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento de mesma finalidade, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa de 3 (três) a 10 (dez) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 4º. Recusar a venda de mercadoria em lojas de qualquer gênero ou o atendimento de clientes em restaurantes, bares, confeitarias ou locais semelhantes, abertos ao público, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - Prisão simples, de 15 (quinze) dias a 3 (três) meses, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 5º. Recusar a entrada de alguém em estabelecimento público, de diversões ou de esporte, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - Prisão simples, de 15 (quinze) dias a 3 (três) meses, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 6º. Recusar a entrada de alguém em qualquer tipo de estabelecimento comercial ou de prestação de serviço, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 15 (quinze) dias e 3 (três) meses, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR).

Art. 7º. Recusar a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa de 1 (uma) a três vezes o maior valor de referência (MVR).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Art. 8º. Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo público civil ou militar, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - perda do cargo, depois de apurada a responsabilidade em inquérito regular, para o funcionário dirigente da repartição de que dependa a inscrição no concurso de habilitação dos candidatos.

Art. 9º. Negar emprego ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, empresa concessionária de serviço público ou empresa privada, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil.

Pena - prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR), no caso de empresa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e empresa concessionária de serviço público.

Art. 10. Nos casos de reincidência havidos em estabelecimentos particulares, poderá o juiz determinar a pena adicional de suspensão do funcionamento, por prazo não superior a 3 (três) meses.

Art. 11. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrário. (Sarney, José. Brasília, 20 de dezembro de 1985; 164º da Independência e 97º da República)

A Lei especifica atitudes que expressam os preconceitos de raça, de cor, de sexo ou de estado civil. Atitudes como punição caso seja impedido de entrar em algum estabelecimento, pleitear uma vaga de emprego e se matricular na escola estão contidas nessa Lei. É importante observar e analisar o quanto os sujeitos negros sofreram e sofrem até os dias de hoje com uma sociedade que foi estruturada para sua exclusão, para sua morte, para negação da sua cultura, de sua religião, de sua música e de produção de sua intelectualidade e arte. É preciso conhecer esse processo de luta que se inicia desde a colonização com os levantes organizados, com as lutas dos abolicionistas, com o Movimento Negro organizado, com a construção de Fóruns, da Frente Negra, do (TEN) Teatro experimental do Negro e das Leis que conquistamos até aqui. E acima de tudo compreender que todas as conquistas foram fruto de muita luta, resistência e organização popular.

Uma outra ação e mobilização do Movimento Negro e da sociedade civil organizada que representa um passo dado na busca pelo compromisso em criar políticas de ação afirmativa foi a Marcha Nacional para Zumbi dos Palmares, em 1995, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília. Reuniu mais de 30 mil pessoas nas ruas e foi entregue um documento ao atual Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A partir desse dia fica evidente que há racismo no Brasil e que é preciso pensar em políticas públicas afirmativas de reparo histórico social. E a culminância desse processo de articulação foi a participação do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, 2001 na África do Sul. O Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu em construir medidas para superação.

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro se manteve bem organizado para agora promover mudanças internas na Estrutura do Estado, entendendo essa necessidade uma vez que o racismo estruturou a sociedade brasileira de forma a negar dignidade de sobrevivência para a população negra. Em 2003, houve a criação da (Seppir) Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade racial. E várias Universidades públicas começaram a implementar as ações afirmativas como forma de acesso, em especial às cotas raciais.

As mudanças não pararam, em 2000 foi fundada a Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pelo (Copene) Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Esse espaço representou avanço no campo da intelectualidade acadêmica, a possibilidade de produzir conhecimento científico a partir da temática racial. Em 2004, foi criada a (Secad) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Em 2003 também foi o início de uma nova era, pois aquela luta que vinha desde os anos 1980 foi contemplada. A Lei 10.639/03, que modificou a LDB incluindo artigos 26-A e 79-B, e tornando obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio em todo território Nacional. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e Resolução CNE/ 01/04, essa lei sofreu alterações em 2008 para a inclusão da temática dos povos originários e é a Lei 11.645/08.

Outros avanços Legais que tivemos: O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). A Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008 e da Conferência da Educação Básica (Coneb). A Lei Federal 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que se torna um documento referência para quem quer entender sobre essa temática. Ainda a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino.

Outro avanço que tivemos foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEV 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para o provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Recentemente, tivemos o PNEERQ (2024), que trata da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Instituída pela Portaria n 470/2024 do MEC, em 14 de maio de 2024. Com o objetivo de

implementar programas e ações que promovam equidade e atue no combate às desigualdades étnico-raciais no ambiente escolar. Traz também a necessidade de se pensar uma Educação Escolar Quilombola valorizando essas trajetórias de Comunidades Quilombolas, desenvolver práticas preventivas e antirracistas no espaço escolar e dar formação aos profissionais da educação para consolidar essas práticas e temáticas nas Redes de Ensino.

No tocante a temática literária o (PNEERQ, 2024) é um reforço para implementação de narrativas literárias que retratem a história, cultura e identidade negras e quilombolas, fortalecendo o reconhecimento institucional da temática racial na educação através da literatura Negro-brasileira. Muitos municípios têm aderido à Política, inclusive o município de Japeri. O prazo de adesão das Redes Municipais foi até 12 de agosto de 2024. É uma excelente iniciativa do Governo Federal para dar continuidade no processo de implementação de políticas públicas para a população negra no Brasil e uma tentativa de fazer valer a Lei 10.639/03 e 11.645/08. São metas do PNEERQ de acordo com a Secad – MEC:

- Estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (Erer) e da educação escolar quilombola (EEQ);
- Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de Erer e EEQ nos entes federados;
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas;
- Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- Consolidar a modalidade educação escolar quilombola, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas e nas instituições de educação superior (públicas e privadas)(MEC, 2024).

O PNEERQ tem sete eixos temáticos, são eles: Eixo 1 – Governança: coordenação federativa, Eixo 2 - Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei 10.639/03, Eixo 3- Formação dos profissionais da educação, Eixo 4 – Material didático e literário, Eixo 5 – Protocolos de prevenção, identificação e respostas ao racismo na educação, Eixo 6 – Afirmção das trajetórias negras e quilombolas, Eixo 7 – Difusão de saberes. Essa política pública tem extrema relevância pois vai criar indicadores de implementação da Educação para as relações étnico-raciais nos Sistemas de ensino em todo o território nacional. Com 22 anos de existência da Lei 10.639/03 teremos uma força a mais de políticas públicas de Estado para a implementação desse trabalho antirracista.

Um documento elaborado pelo “Todos pela Educação” de fevereiro de 2025 sobre a PNEERQ (MEC, 2024), apresenta-se com significativa relevância pois explica esta política,

avalia seus pontos fortes e sinaliza algumas fragilidades e limites em sua implementação. O texto foi construído a partir de marcos legais, alguns dados educacionais e referências institucionais que são citadas, como o artigo 26-A da LDB 9394/26 que altera a legislação incluindo o ensino das culturas afro-indígenas nas escolas brasileiras, as Diretrizes Curriculares que regulamentam o ensino destas culturas, a Lei do Racismo 7.716/89 e o Estatuto da Igualdade Racial.

O texto se apoia também dados estatísticos de pesquisa como os do Pnad (2023) que demonstram as desigualdades raciais na educação brasileira. Esses dados mostram que em 2023 a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas foi de 7,4% entre pardas 7,1% entre brancas apenas 3,2%. Também revela que a conclusão do Ensino Médio até os 19 anos foi de 67,7% para jovens pretos e 66,1% para jovens pardos, enquanto esses índices para jovens brancos em 2016 já haviam sido alcançados. Uma outra pesquisa do Observatório Fundação Itaú revelou que 54% dos professores já presenciaram casos de racismo entre estudantes e este número sobe para 67% nos anos finais do Ensino Fundamental. E esse dado reforça a necessidade de protocolos de enfrentamento ao racismo escolar.

Uma pesquisa do Censo do INEP (2020) mostrou que apenas 1,5% dos gestores escolares e 0,9% dos docentes possuem formação mínima em Educação para as Relações Étnico-Raciais e cultura afro-brasileira. Isso evidencia a fragilidade formativa do profissional para lidar com essas questões que estão cotidianamente nos espaços escolares. O SAEB – Mapa preto da Educação (2021) aponta que estudantes negros apresentam desenvolvimento inferior em Língua Portuguesa e Matemática. Quando comparados aos estudantes brancos o que revela desigualdades de aprendizagens persistentes. E sobre evasão escolar a PNAD também revelou que 5,5% das crianças e jovens pretos e pardos entre 6 e 17 anos estavam fora da escola, entre os brancos esse índice era de 2,3%.

Logo, esses marcos legais e educacionais sustentam a análise deste documento ao evidenciar que a desigualdade racial na educação brasileira é histórica e estrutural. Dentro deste contexto, percebe-se a urgência na implementação de políticas públicas permanentes, para monitoradas e financeiramente sustentadas, como a política PNEERQ (2024).

A PNEERQ representa um marco legal e histórico-social importante no enfrentamento das desigualdades raciais presentes no sistema educacional brasileiro. Porém o documento de análise sinalizou a falta de metas e indicadores claros, estratégias para superar estas desigualdades de aprendizagens e a falta de ações para busca ativa destes estudantes negros (pretos / pardos) e os quilombolas, pois as estatísticas de pesquisas evidenciaram evasão e uma série de dificuldades estruturais para essas crianças e jovens pretas e pardas estarem na escola e seguirem seus percursos escolares.

Outra questão importante que o documento evidencia seria a efetividade das ações que envolvem garantia de financiamento adequado, monitoramento contínuo dessas ações, a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a valorização das identidades negras e quilombolas, que segundo esta análise para que isso aconteça de forma efetiva dependerá da articulação entre os entes federativos. E por fim também existe a preocupação em integrar esses marcos legais e normativos, como a Lei do Racismo e o Estatuto da Igualdade Racial à estrutura pedagógica e de gestão assegurando uma aplicação das diretrizes de Educação Étnico-racial.

A Educação das Relações Étnico-raciais não nasce de um decreto, mas de séculos de luta e de resistência negra e indígena. Todas essas Legislações, especificamente a 10.639/03 representam vitórias políticas e simbólicas e que acima de tudo possamos compreender que educar para as relações étnico-raciais exige antes de mais nada recontar a história do Brasil de forma plural, valorizando as vozes que foram historicamente silenciadas. Pois como afirma nossa grande Conceição Evaristo: **“Das águas quero saber não dos mortos, mas dos vivos, dos mistérios, dos milagres de quem se salvou.”** (Evaristo, 2016, p.102).

PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Percurso metodológico

Apresentam-se neste capítulo os aspectos referentes aos procedimentos metodológicos adotados neste estudo que, por conseguinte, irão contribuir nas respostas às perguntas elaboradas.

3.2 Tipo de pesquisa

Trata-se de um trabalho de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, documental e bibliográfico, um estudo de caso. Utiliza o método hipotético-dedutivo, pois parte da observação crítica e racional do problema. Para Mattos (2024):

A pesquisa qualitativa se assenta sobre características próprias, utilizando o texto descritivo, crítico e reflexivo como caminho de análises e de resultados. Nessa visão, os pesquisadores que a utiliza preocupam-se em organizar as narrativas, os relatos de experiências e vivências, disponibilizados pelos participantes. O pesquisador enquanto observador do fenômeno ou do fato, dá visibilidade ao mundo observado pelas narrativas produzidas (Mattos, 2024, p.35).

Para Flick (2009, apud Mattos, 2024, p. 35) esse tipo de pesquisa que trata da realidade sociocultural, do conhecimento cotidiano, das inter-relações pessoais, coletivas e sociais têm abordagem qualitativa como caminho, em que o pesquisador adota uma postura interpretativa e naturalística do mundo observado.

3.3 Comunidade investigada

A pesquisa aconteceu em uma escola pública situada no município de Japeri (Figura 4 – Fachada da escola), denominada Escola Municipal Duque de Caxias.

Figura 4 – Fachada da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A Escola Municipal Duque de Caxias está situada na estrada Santo Antônio, 03, Engenheiro Pedreira (Japeri), onde ministra o Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA.-Fases I, II, III e IV), destinado a comunidade do Bairro Jardim Willians e Bairros Adjacentes.

A unidade escolar é composta por equipe: Administrativa / Técnica Pedagógica e Educacional, Corpo Docente e Funcionários da escola. Até o ano de 2025 constam um total de 742 alunos matriculados. Especificamente no Ensino Fundamental – 1º segmento há um total de 508 alunos e no turno da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) um total de 234 alunos.

Sobre o funcionamento da escola, existem três turnos funcionando na Unidade Escolar. O primeiro de 07:30 às 11 h e 30 m, o segundo de 13 h às 17 h e o terceiro de 18 h às 22 h. Sobre as turmas, são quatro turmas de 1º ano de escolaridade, cinco turmas de 2º ano, de 3º, de 4º e 5º anos de escolaridade. No turno da EJA são nove turmas, uma de cada fase entre elas (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX fases). Somando um total de 33 turmas na escola.

Sobre a estrutura física da escola (Quadro 1 – Estrutura física da escola), segue abaixo as devidas informações:

Quadro 1 – Estrutura física da escola.

Salas	Banheiros	Cozinha/ Refeitório	Pátio
01- Direção	01- Direção	01- Cozinha	Pequeno sem quadra e 02 quartos de depósito.
01- OE /OP	01- Secretaria	01- Dispensa	
01- Professores	01- Professores	01- Refeitório	
01 -Sec.Escolar	04- Alunos (02meninos/02 Meninas)		
12-Aula			
01- Informática			
01- Multicultural			

Fonte: PPP (Projeto Político Pedagógico) da E. M. Duque de Caxias/ 20225.

A comunidade escolar do entorno (Figura 5 - Entorno da escola) é constituída por poucos comércios como: casas residenciais, padaria, lanchonete, depósito de bebidas e uma pequena mercearia. O bairro vivencia questões emergenciais como o período das fortes chuvas e enchentes, falta de água e os conflitos vivenciados por estas famílias que são dos alunos da unidade escolar que perdem seus pertences durante esses períodos de alagamentos. (Figura 6 - Períodos de enchentes e escassez de água).

Figuras 5 - Entorno da escola

Imagem A



Fonte: arquivo pessoal

Imagem B

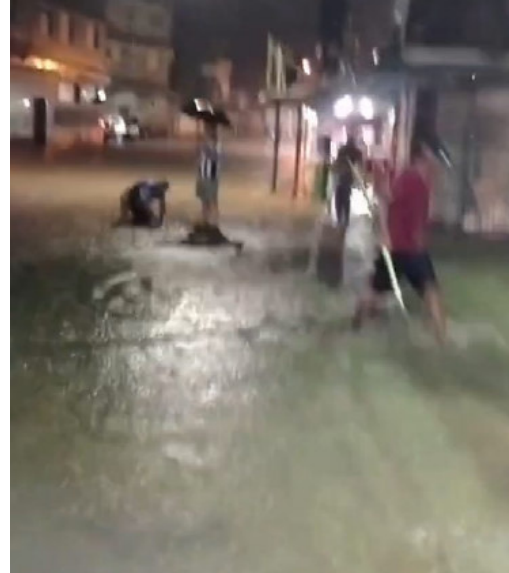


Fonte: arquivo pessoal

Figura 6- Períodos de enchentes e escassez de água

Imagem A

Fonte: arquivo pessoal

Imagem B

Fonte: arquivo pessoal

Estas fotografias acima (Figuras – períodos de enchentes e escassez de água) representam alguns dos desafios enfrentados pela comunidade escolar do entorno. Outra problemática vivenciada no bairro é a questão das casas construídas na encosta, essas representam perigo para estas famílias que ficam expostas e vulneráveis colocando em risco a própria vida.

Para além dos desafios enfrentados pela comunidade do entorno da escola é importante trazer algumas marcas culturais que constituem esta comunidade. Existem produtores de algodão doce numa rua próxima da escola que é conhecida popularmente como “Rua da Favelinha”, onde reside também a autora desta pesquisa (Professora Gabriela Machado). Esta rua que já se chamou “Rua Mocambo” e hoje por receber o asfalto pela primeira vez teve seu nome trocado para “Rua da Conquista”. Os estudantes vão frequentemente buscar a “borra” do algodão doce e chegam na unidade escolar trazendo sacos de parte da sobra desta produção do algodão, são pedaços como rapadura que vira um doce nas mãos dessas crianças.

Existem também algumas árvores plantadas em algumas ruas neste entorno, (Figura 7- Árvores nas ruas do entorno da escola) principalmente na atual Rua da Conquista. Abacateiros, mangueiras, flanboyant, amendoeiras e bananeiras. Estas árvores preservam uma ancestralidade pois foram plantadas por ex-moradores que já morreram e deixaram sua marca no lugar. Havia também uma parteira de 94 anos viva nesta rua. Este contexto revela também a preservação de uma memória histórica no entorno da Escola Municipal Duque de Caxias.

Figura 7 – Árvores nas ruas do entorno da escola

Imagem B



Fonte: arquivo pessoal

Imagem A



Fonte: arquivo pessoal

Imagem D



Fonte: arquivo pessoal

Imagem C



Fonte: arquivo pessoal

O município de Japeri é um município do estado do Rio de Janeiro, localizado na Baixada Fluminense e na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com uma população de 96.289 habitantes, conforme o censo de 2022.

No que diz respeito a raiz afro-indígena, a palavra "Japeri" tem origem indígena e refere-se a uma planta que crescia nos pântanos da região. É o município do estado do Rio de Janeiro com maior percentual de pessoas negras. Em 2022, 76,6% da população Japeriense se autodeclarou preta ou parda, de acordo com o Censo do IBGE.

De acordo com as pesquisas da Casa Fluminense que trazem dados do IBGE, PNUD/ONU, INEP/MEC, ISP, Mapa da violência e SNIS, o município de Japeri apresenta os piores índices de Mobilidade urbana, Mercado de trabalho, Pobreza e renda, Educação,

Segurança pública, Saúde e Saneamento básico.

É o município que tem o maior número de pessoas que gastam mais de uma hora para ir de casa até o trabalho podendo ser caracterizado como sendo uma cidade dormitório.

Com relação ao mercado de trabalho apresenta grande índice de pessoas que trabalham sem registro formal e pessoas que não participam do mercado de trabalho. Tem o maior índice de pessoas que vivem com menor renda mensal em relação aos índices dos demais municípios do estado do Rio de Janeiro. Em educação apresenta os menores índices de desenvolvimento da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro.

Sobre segurança pública a taxa de homicídio de jovens negros, a cada 100 mil, Japeri está entre os cinco municípios do estado do Rio de Janeiro com maior índice. E sobre saúde somos o município com maior índice de gravidez na adolescência, meninas de 15 a 17 anos.

No município de Japeri não há cinema, bibliotecas públicas, escolas técnicas e faculdades. Os espaços culturais que existem possibilitam o acesso a dança, música e esporte e são privados.

São 36 escolas da Rede municipal, dessas são cinco creches municipais, oito da Rede Estadual e dez escolas privadas.

3.4 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi composta por oito (8) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Japeri, a Escola Municipal Duque de Caixas, que fica localizada na Estrada Santo Antônio, s/n, no bairro Centro de Engenheiro Pedreira, Japeri – RJ, CEP 26455-280.

A escolha do local de pesquisa se deu devido alguns profissionais dessa escola, em especial alguns educadores e educadoras terem um olhar preocupado para as relações étnico-raciais em decorrência de algumas cenas envolvendo essa temática entre os estudantes na Unidade Escolar. Cenas conflituosas com xingamentos entre os estudantes envolvendo as características fenotípicas de alunos/as negros/as. Além de outras cenas que ocorreram durante a execução de trabalhos de cunho antirracista em que os estudantes foram convidados a dizer como se autodeclaravam. E muitos alunos com características fenotípicas negras se autodeclararam brancos, mesmo os de pele com melanina acentuada. Essa necessidade movimentou a escola em um determinado período, porém essas ações partiram isoladamente de duas educadoras negras na Unidade escolar (a educadora Rosa – participante da pesquisa e a autora deste trabalho professora Gabriela Machado), a Gestora uma mulher negra também percebeu a importância do trabalho e outros educadores aos poucos começaram a observar a

problemática. Dessa forma, foi possível identificar a problemática a partir da realidade desse espaço social.

No sentido de não expor ou submeter os/as participantes a nenhuma forma de constrangimento, foi feito uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde todas as participantes convidadas puderam manifestar formalmente a concordância em participar da pesquisa, bem como todas as declarações e termos de responsabilidade.

A pesquisa teve como critérios de inclusão: a) professores negros e brancos, b) professores que trabalham com a literatura negra fora do mês de novembro e professores que usam esse trabalho somente em novembro, c) professores que estão há algum tempo atuando exclusivamente no primeiro segmento do Ensino Fundamental e professores que estão iniciando a carreira no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Os critérios de exclusão foram: a) professores que não entregassem o TCLE, b) professores que não entregassem o questionário, c) professores que estivessem licenciados ou afastados por algum motivo.

3.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Inicialmente, foi distribuído um questionário para as educadoras com perguntas relacionadas ao trabalho com a Literatura negra na sala de aula. Essa metodologia que utiliza o questionário para coletar dados, segundo Mattos (2024,p.182) pode ser um bom instrumento de coleta de dados“ por ser um instrumento eficaz para coletar dados quando pesquisamos diferentes pessoas, além do que pode ser estruturado e gerenciado pelo pesquisador.”Wilkinson e Birmingham (2003) acreditam que os questionários podem ser projetados e usados para coletar grandes quantidades de dados de uma variedade de entrevistados. Os autores afirmam que os questionários podem ser rapidamente analisados depois de concluídos.

A intenção inicial era de convidar professores e professoras da unidade escolar, porém quem demonstrou disponibilidade e interesse em participar da pesquisa foram especificamente mulheres educadoras. Outra questão que a princípio fez parte de uma vontade e curiosidade da autora desta dissertação foi em pesquisar também no Instituto de Educação Aparício Torelli de formação de professores, instituição educativa ao qual a pesquisadora se formou no ano de 2001. Retornar a esse espaço depois de todos esses anos para pesquisar como os educadores que formam os futuros professores do Ensino Fundamental também seria uma “sankofa”. Saber se há alguma disciplina que discuta a importância da literatura negra para a infância, e saber quais os desdobramentos do Curso de Formação de professores que

influenciam na prática de docentes já atuantes na Educação Básica. Porém os desdobramentos da pesquisa foram se direcionando para a realização de um Estudo de caso em apenas uma escola pública no município de Japeri e assim aconteceu.

A identidade dos participantes foi preservada assim como estabelecido no TCLE. Foi explicado aos professores que suas respostas são extremamente importantes para a construção de conhecimento científico na Educação Brasileira. Frisou-se que uma pesquisa pode contribuir para construção de conhecimento novo, agregando novos olhares para o fazer pedagógico que acontece cotidianamente no chão da escola.

Após a aplicação dos questionários, recolhidos em data combinada com o grupo de professores, foi agendada uma roda de conversa com o intuito de investigar um pouco mais sobre a relação do educador com a literatura negra em sua infância. Com a intenção de provocar um resgate e estimulá-los/as a refletirem sobre suas vivências e experiências na infância com a literatura, possibilitando o autoconhecimento, de seus processos de construção identitária e observar se esses processos exerceram alguma influência em sua prática pedagógica.

A roda de conversa continha um roteiro pré-estabelecido para guiar a conversa, porém outras questões foram levantadas pelos/as participantes da pesquisa. Segundo Mattos (2024), Paulo Freire é uma grande referência nas rodas de conversas, pois ele utilizava em seu trabalho, a qual ele denominava círculo de cultura. Mattos (2024) salienta que cabe ao pesquisador se colocar como um mediador e interferir quando as narrativas fugirem ao foco do que ele precisa coletar. Entretanto, sua participação será mais de ouvinte que narrador.

Iniciou-se a roda falando de Paulo Freire como citado acima por Mattos (2024) sobre seu legado na educação utilizando os círculos de cultura e a nossa leitura de mundo que chega antes da leitura da palavra, e também sobre a circularidade que é um valor civilizatório afro-brasileiro. Foi apresentado o simbolismo da SANKOFA para explicar que essa simbologia dos povos Akan de Gana representa **a importância da aprendizagem com o passado**. Mostrou-se opássaro, (Figura 8- Sankofa), que traz a mensagem de ir ao passado para buscar suas pedras, ou seja, buscar o que ficou, **“nunca é tarde para voltar ao passado e pegar o que ficou”**(provérbio africano). É essa ideia ao qual as professoras serão convidadas nessa roda. A proposta foi retornar ao passado como esse pássaro e recordar parte da infância desses educadores/as numa relação com a literatura. A perspectiva é marcada pelo aprendizado do passado para a construção do futuro. Essa roda aconteceu de forma presencial, no espaço escolar, em um dia e horário favorável a todas as participantes.

Figura 8 – Sankofa



Fonte: Sankofa – Wikipédia, a enciclopédia livre

A roda de conversas foi gravada e fotografada como estratégia de recolha de dados de pesquisa. Utilizou-se um pequeno vídeo do Parlamentar Renato Freitas (2025) para abrir a conversa na perspectiva de convidar as educadoras a olhar para sua infância. O vídeo trouxe um discurso do Parlamentar contando como foi sua infância e a relação conflituosa com o racismo.

3.6 Tratamento de Dados

Para esse estudo utilizou-se como análise dos dados a análise do discurso, conforme Mattos (2024). Segundo a autora, “A análise dos dados é uma parte essencial e substancial na pesquisa e constitui o trampolim entre os dados produzidos, o referencial teórico e os resultados alcançados, pois faz a ligação das descobertas e os conceitos existentes, acrescentando um conhecimento novo para a área em questão” (Mattos, 2024, p.72).

Para Foucault (2007 apud Mattos, 2020, p. 79) entende-se por discurso “não simplesmente o que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que; pelo que se luta, o poder pelo qual queremos nos apoderar”. Mattos (2020) faz referência a Gregolin, que nos ressalta que:

O nível discursivo é o patamar mais superficial do percurso gerativo do sentido, o mais próximo da manifestação textual. As estruturas narrativas convertem-se em discurso quando assumidas pelo sujeito da enunciação: ele faz uma série de “escolhas”, de pessoa, de tempo e de figuras, contando a história a partir de um determinado “ponto de vista”. A narrativa é, assim, “enriquecida” com essas opções do sujeito da enunciação. Gregolin (1995 apud Mattos, 2020, p. 79).

Segundo Mattos (2020, p.80) há, portanto, uma especialização e uma temporalização inerente ao discurso de cada sujeito envolvido, que estabelecem relação entre quem enuncia e

as marcas espalhadas ao longo do texto enunciado. Que segundo Gregolin: “Essas marcas conduzem o leitor a perceber a orientação argumentativa e as relações entre o texto e o contexto em que foi produzido.” Gregolin (1995 apud Mattos, 2020, p.80).

Para a realização das análises utilizou-se categorias específicas que foram construídas a partir do diálogo entre o referencial teórico de Análise do Discurso, especificamente na perspectiva foucaultiana, e os temas recorrentes identificados nas falas das educadoras pesquisadas. Deste modo, não se tratou apenas de categorias pré- definidas teoricamente, mas de categorias que emergiram do próprio campo empírico e foram interpretadas à luz das teorias apresentadas na fundamentação teórica de pesquisa.

As categorias trabalhadas nesta articulação destes campos teóricos e empíricos foram:

- 1) Corporeidade Negra;
- 2) Ancestralidade e pertencimento;
- 3) Letramento racial;
- 4) Invisibilidade negra na infância literária de educadoras;
- 5) O branco como símbolo de belo;
- 6) Descontinuidade discursiva;
- 7) Permanências discursivas racializadas;
- 8) Emergência de práticas literárias Antirracistas;
- 9) Autoestima da criança negra;
- 10) Conflitos e reexistências de educadoras e educandos negros(as).

Destas categorias, as cinco primeiras emergiram do campo empírico, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de pesquisa, a partir das conversas e questionários realizados com os sujeitos da pesquisa (educadoras). Esses temas foram discutidos nas conversas especificamente e problematizados pelas próprias educadoras. As demais categorias, especificamente (6, 7 e 8) emergiram a partir do referencial teórico da Análise do Discurso Foucaultiana em diálogo com as temáticas apresentadas no campo empírico. E as últimas categorias apresentadas surgem do olhar das educadoras a partir da sala de aula e de sua relação com os educandos.

3.7 Aspectos Éticos

Esse trabalho de pesquisa segue todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (Sistema CEP/UFRRJ) conforme a resolução nº 510/2016. É importante salientar que a coleta de dados teve seu início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A aprovação se deu em

setembro de 2025 e teve liberação para a realização da pesquisa mediante o parecer substancial do CEP, CAEE: 89268325.2.0000.0311, número do parecer 7.835.125 sendo aprovado no dia 12 de setembro de 2025.

As participantes da pesquisa assinaram as duas vias do TCLE, sendo que uma ficou com a participante e outra com o pesquisador. Vale ressaltar que as informações fornecidas pelos/as participantes permanecerão em sigilo nos resultados da pesquisa e ficarão armazenadas por pelo menos cinco anos na sala de permanência da orientadora dessa pesquisa que se localiza no Instituto de Educação da UFRRJ.

A pesquisadora firmou o compromisso em prestar esclarecimentos antes, durante e após a finalização da mesma aos/as participantes, assegurando que os dados foram utilizados para fins de intuito acadêmico e científico, sendo que a qualquer momento essas participantes podiam retirar-se da pesquisa. A recusa em participar não acarretou penalidade alguma. Também esclarecemos que não houve remuneração para participar da presente investigação.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos previsíveis para o(a) participante, como um eventual desconforto em alguma (s) pergunta (s) do questionário ou alguma questão levantada na roda de conversa. Para minimizar estes riscos relacionados a esta investigação, o questionário foi respondido de forma individualizada e sem exposição do nome, de forma a preservar sua identidade. E a roda de conversa foi realizada em dia, local e horário que todos os participantes puderam, em um local silencioso para que todos se sentissem bem e ficassem tranquilos. Suas informações pessoais e seu nome não foram divulgados nos resultados da pesquisa. Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa sabem de seus dados e foi mantido em segredo. Caso desistissem de participar da pesquisa, poderiam solicitar a exclusão dos dados coletados a qualquer momento.

A participação dos professores foi fundamental, pois contribui significativamente em sua prática pedagógica ao promover uma autorreflexão sobre a influência da literatura negro-brasileira na construção identitária dos estudantes negros, bem como subsidiar suas ações no dia a dia, no chão da escola, por meio do suporte teórico, conceitual e acesso direto aos pesquisadores, imersos nessa temática. Esse processo tem ainda o potencial de beneficiar estudantes negros a construírem autoestima e se sentirem representados na literatura. Além disso, possibilita a criação de um banco de dados que ajudará na compreensão qualitativa que poderá orientar pesquisadores/as a entenderem melhor sobre os processos de construção identitária influenciados pela literatura negro-brasileira, em particular os processos identitários em turmas com estudantes na fase da infância. Os dados coletados contribuirão para pesquisas mais aprofundadas que posteriormente tragam esclarecimentos e conhecimentos que auxiliem no entendimento a respeito do saber da experiência com a

literatura negro-brasileira na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

As informações foram obtidas pela pesquisadora por meio de questionário e roda de conversa, a fim de compreender quais os olhares das educadoras para a literatura negra infantil e se a mesma pode influenciar na construção da identidade em crianças negras. Ao participar, as/os colaboradoras/es foram submetidos/as a responder um questionário e a participar de uma roda de conversa com registros audiovisuais, utilizados apenas para transcrição das respostas, sem divulgação de sua voz.

Com os resultados desta pesquisa foi possível compreender como as professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental trabalham com a literatura negro-brasileira na sala de aula, além de identificar se esse trabalho pode influenciar na construção identitária dos estudantes e quais os entraves encontrados no desenvolvimento desse processo de trabalho que corrobora com a implementação da lei 10.639/03.

ENCONTRO COM EDUCADORAS



Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou pra trás. (provérbio africano).

Foi na sala de leitura da Unidade Escolar que iniciamos a conversa. A preparação de uma roda com livros espalhados no chão em formato circular criou um ambiente que poderia resgatar um dos valores civilizatórios afro-brasileiros que estão inscritos em nossa memória: a circularidade. Azoilda Loretto da Trindade (2012) em seu texto publicado em Boletim “Valores Afro-Brasileiros na Educação”, MEC – Ministério da Educação, Boletim nº 22, novembro de 2005, afirma que “a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...” (Trindade, 2005, p. 34). Nessa lógica, a **roda de educadores** substitui de certa forma o conceito eurocêntrico que designa espacialmente o poder e permite um diálogo através da perspectiva da circularidade.

Ao aguardar nossas companheiras chegarem na sala fui surpreendida por uma adolescente filha de uma das professoras participantes da pesquisa, a qual estava aguardando sua mãe. A Unidade escolar em seu fluxo cotidiano natural parava suas atividades com os estudantes naquele dia para que os educadores pudessem ir para casa realizar uma formação continuada online sobre recomposição da aprendizagem, um estudo oferecido para essa Rede Municipal, do CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – MEC/2025). Contudo, as participantes cederam um tempo, nesse dia em que ficamos sem estudantes, para participar da pesquisa. Saí para ver as colegas que faltavam e nesse meio tempo algumas já estavam chegando. A adolescente também estava na sala e quando retornei para a sala com as demais professoras já acontecia uma conversa que tinha conexão com a temática de pesquisa.

4.1 Corporeidade negra e transição capilar

Um diálogo sobre corporeidade negra já acontecia naquele espaço com a adolescente que vou me referir aqui com o codinome Dandara. O debate era sobre *transição capilar*, Dandara contava que mais uma vez estava em processo de transição. As professoras escutavam a jovem atenciosamente e algumas já interagiam. A professora Rosafez algumas falas que corroboravam com a perspectiva do processo ao qual Dandara atravessava. Ela trouxe experiências de suas próprias filhas e sua que ressaltavam a importância desse

processo, como sendo um encontro ou um reencontro com a sua própria existência. Nilma Lino Gomes afirma em seu livro *Sem perder a raiz* que o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico¹ que imprime a marca da negritude no corpo. Dessa forma podemos dizer que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada. (Gomes, 2019, p.33).

A conversa seguiu um fluxo natural, pois a jovem usou esse espaço também para falar dos desafios atravessados pelo racismo na escola. Contou sobre um episódio de racismo em uma escola privada que estudava, nesse momento sua mãe já estava presente na roda e complementou as falas da filha. Hoje, a jovem estuda em uma escola pública e consegue perceber uma grande diferença no sistema de ensino e na clientela que frequenta a escola pública, como sendo majoritariamente negra. Nesse momento indaguei as educadoras que têm filhos em escola privada se elas percebem diferenças em relação ao direcionamento com a temática racial, a maioria me respondeu que é um espaço conflituoso, que quase não há esse trabalho e que a reprodução do racismo acontece frequentemente, também não há intervenções efetivas por parte da Equipe Pedagógica dessas escolas.

A professora Rosa marcou sua fala ao dizer que também tem as filhas estudando em escola privada e precisa sempre acompanhar essas questões com as mesmas, pois questionamentos sobre corporeidade negra são bem frequentes nesse espaço que não têm uma maioria negra. Falas do tipo: “Quando você vai tirar essa trança?”, “Não vai lavar?”, “Vai deixar dar bicho?”. Falas enraizadas que expressam um certo estranhamento e rejeição ao cabelo do negro são frequentes em nossos dias. A autora Nilma Lino Gomes (2019) desenvolveu sua tese de Doutorado pesquisando em salões étnicos, e uma das questões que ela pontua em sua tese que virou livro é que muitos entrevistados participantes da pesquisa relatam que guardam lembranças da escola como um lugar onde sofreu com o racismo.

4.2 Sankofa: retomando a infância

Propus iniciar formalmente a roda de conversa que já havia iniciado naturalmente, levei a proposta de abrir com um vídeo do parlamentar Renato Freitas, no intuito de convidar as colegas a fazerem uma SANKOFA (é um conceito especialmente relevante para as sociedades africanas e afrodescendentes, que foram historicamente desprivilegiadas e marginalizadas, ao dar ênfase ao passado, Sankofa empodera essas comunidades no resgate de sua história, cultura e memória). O convite era para fazê-las pensar em sua infância, em como

¹Sinal diacrítico - Assim como um sinal diacrítico na língua diferencia palavras, o cabelo crespo do sujeito negro diferencia os corpos no espaço social. Ele deve ser compreendido como um marcador simbólico central da identidade negra, socialmente construída.

foi sua relação com a literatura, com as narrativas e histórias que permearam o imaginário infantil dessas educadoras.

O parlamentar Renato Freitas (2025) contou em um vídeo sobre seu período escolar. E sua fala traz a memória de uma infância onde a escola era o seu “não lugar”. Sua narrativa é marcada por uma ausência de pertencimento no ambiente escolar, pois ele não era aceito com o seu corpo, com a sua história e trajetória. Falas que tocam profundamente nos convidam a uma grande reflexão sobre esse espaço escolar. O texto abaixo traz o discurso realizado por Freitas no parlamento:

E logo cedo no fundo da sala, com capuz na cabeça, torcendo pra não ser visto, notado, pra não estar na lista dos mais feios da sala, dos que não terão o par na quadrilha. Torcendo pra ser invisível, eu fui aos poucos perdendo o encanto pela escola. E logo vieram os julgamentos, os professores que disseram que eu não tinha jeito, que eu era pau que nasci torto. E fui expulso de um colégio, evadi de outro e me tornei um evadido, um negro fujão. Eu, Renato Freitas fui uma criança que ligava a televisão e via o Show da Xuxa e as paquitas loiras. Mudava o canal e encontrava a Eliana com a dança dos dedinhos. Cansado disso eu mudava o canal e via a Angélica indo de táxi. Quando mais velho vi pela primeira vez no cinema o Titanic com a Rose e o Jack. Nós ainda informamos e formamos as nossas crianças pelo olhar europeu branco. E cada nota 5, 4 que eu recebia era uma confirmação de que eu não fui feito pra aprender. Depois de velho eu descobri que a escola estava errada, porque na primeira oportunidade eu me tornei Mestre em Direito, entrei na Universidade Federal do Paraná no curso de Direito, entrei no curso de Mestrado, me formei, me tronei professor, olhei pra trás e pensei: onde está aquele japonês da matemática que lá no Leôncio Correia que falou que ou ia ser gari ou ia ser um número no presídio? Ele estava lá ainda afundado na lama do preconceito. Não fui até lá jogar pérola aos porcos. Mas estou aqui na Assembleia Legislativa do Paraná, testemunhando a minha experiência, compartilhando com a minha família. O que eu vejo aqui é mais do que conhecido, amigos ou apoiadores na luta. O que eu vejo aqui é família, UBUNTU, eu só sou porque nós somos. E já que nós somos, que sejam também as nossas crianças, e que sejam também as salas de aulas. Nós não precisamos mais dos porta-vozes brancos pra dizer o que somos, quem somos ou de onde viemos. Agora nós estamos aqui, eles que se acostumem e as nossas crianças que se espelhem. Essa é a nossa responsabilidade histórica, muito obrigado!(Freitas, 2025)

O discurso de Renato Freitas rompe com a lógica do colonizador. Essa lógica do colonizador historicamente produziu um discurso que segundo o livro *Presenças de Foucault na Análise do Discurso* (2014) surge a partir de um conceito de ideologia racista estrutural. Segundo as idéias de Foucault os autores desse livro entendem que:

Discurso é um fragmento de história. E as palavras do texto atravessadas pela história, deixam de ser simples unidades lingüísticas. A história não está inextrincavelmente no discurso, em função desse último ser uma representação do que ocorre em seu exterior, mas porque ele é objeto de lutas e desejos dos sujeitos de uma sociedade. (Presenças de Foucault na Análise do Discurso, 2014, p.9)

É possível analisar que o vínculo entre o discurso e ideologia é feito a partir da incorporação do conceito de ideologia de Althusser (2022) que traz os Aparelhos Ideológicos

do Estado. Refletindo sobre esse cenário de relações de poder, muitas instituições são usadas como “Aparelhos Ideológicos de Estado” reproduzindo formações ideológicas discursivas racistas e consequentemente excludentes, como pontua Freitas sobre o espaço escolar onde viveu parte de sua infância. Segundo o autor: “a escola, as igrejas *moldam* por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc., não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas” (Althusser, 2022, p.77). Partindo desse contexto, o presente estudo também buscou identificar se na infância dessas educadoras houve a presença de livros infantis que retratasse a temática negra. Como o negro aparecia nas narrativas? Na escola havia acesso a esses livros?

No primeiro momento da pesquisa, realizado no turno da manhã, participaram quatro professoras, todas autodeclaradas negras, numa média entre 40 a 47 anos de idade. As demais trabalhavam no turno da tarde e não puderam participar nesse horário. A maioria relatou que não tiveram contato com essa literatura durante a infância, disseram que na época que foram crianças quase não havia livros que retratasse essa temática. A professora Gratidão conta que na infância não havia muitos livros em sua casa, a escola era o lugar de acesso, e sobre isso disse: “*Nos livros quando chegava a parte do negro, era só aquele negro mesmo escravizado, derrotado, ali que eu via, me conhecia como pessoa negra naquela foto*”(Resposta de pesquisa, Gratidão, 2025).

4.3 Corporeidade negra: conflitos, rejeições e reexistências.

E a conversa seguiu com um debate sobre corporeidade negra, porém as educadoras nesse momento estavam problematizando o processo de rejeição/ aceitação/ ressignificação do corpo e do cabelo do negro, assim como define Nilma Lino Gomes em um capítulo de seu livro – tese. A professora Anastácia relata como ela se desenhava na infância, considerando o padrão de belo por ela construído, disse que se desenhava loira, dos olhos verdes. A pesquisadora Ramos (2007) pesquisa que compôs aqui a revisão de literatura realizada para a construção deste trabalho, Ramos (2007) trouxe em sua pesquisa evidências de que as crianças tinham o conceito de belo como sendo o padrão hegemônico branco, ela evidencia que as crianças se desenhavam loiras com os olhos azuis. E duas educadoras participantes desta pesquisa disseram que as crianças ainda têm essa ideia de belo. A educadora Gratidão (2025) relatou na conversa que seus alunos a desenhavam loira. O padrão de beleza estabelecido hegemonicamente é o padrão eurocêntrico, Gomes (2014) vai dizer que:

Os sujeitos negros convivem com um olhar social construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal. Ao fazer essa comparação a sociedade brasileira constrói uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por considerá-los distantes do

A professora Gratidão conta atitudes das crianças que mostram o conceito do belo estabelecido por elas:

É interessante que quando a criança vem me dar esses desenhos todos..., mas assim eu aprendi também que essa forma de a gente estar lutando por isso com as crianças com muito afeto, com muito respeito, com muito carinho, que a criança ela não entende. Então eles vêm me dar desenho: professora, eu te fiz! Ai como é que eu estou? Estou branca. Ai eu falo assim: poxa, que bonito! Mas está faltando uma coisa aí. Ei! Olha pra mim? O que professora? Poxa! Ih cara, olha a cor da minha pele, você esqueceu? É professora! Ai vai lá pinta. E então, agora sou eu! Então assim é uma forma, porque a criança ainda está em construção. A gente sabe que o racismo ele é construído, ele é construído. Então se eu tenho uma família racista, uma criança cresce naquele âmbito, a maioria, poucos conseguem se libertar, mas uma grande parte vai ser ----- preconceituosa. Mas a gente consegue trabalhar a criança de uma forma mais tranqüila(Gratidão – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2015, Japeri).

Sobre o livro didático, a mesma alega que ele foi criado “para primeiro controlar a escola pública principalmente, e segundo está o olhar racista”(Gratidão – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2015, Japeri). A professora apresenta uma formação discursiva que segundo Foucault (2014) reflete também sobre as relações de poder estabelecidas historicamente quando fala do livro que não é pensado e elaborado para a criança negra se enxergar de forma positiva, para que possa crescer com autoestima, aprendendo a valorizar a sua história e sua ancestralidade. Essa concepção do livro didático enfatizada pela professora é uma visão que corrobora com a reprodução do racismo no espaço escolar, pois o estudante continua sem referências positivas da negritude no material didático. A visão que se tem é a mesma que reforça o processo de desintegração do negro-brasileiro.

Ainda conversando sobre corporeidade negra e a ideia do belo construída histórica e socialmente, percebe-se que esse processo do negro em relação ao seu corpo é conflituoso, Gomes (2014) afirma que esse conflito identitário é coletivo, por mais que se anuncie individual. Sua fala muito importante, traz uma passagem em seu livro “entendo a construção da identidade negra como um movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está de fora.” (Gomes, 2014, p. 28).

4.4 Fanon e o desejo de embranquecimento.

A conversa fluiu com esse debate da ideia de “corpo belo”. Nesse sentido, além do exemplo de beleza que as crianças enxergam, a análise das educadoras ampliou-se para a sociedade como um todo e foi citado o fato de jogadores negros procurarem uma mulher branca para se relacionarem. Nesse momento, fiz uma intervenção perguntando as mesmas

qual seria o ponto de vista delas? Porque os jogadores e muitos negros que ascendem socialmente procuram um/a companheiro/a branco/a para se relacionarem? A professora Rosa (Figura 9) trouxe importantes contribuições sobre Frantz Fanon:

Tem um capítulo do livro de Fanon, que é um psiquiatra, ele é teórico. Mas ele fala nesse capítulo que o homem negro quando ele está em ascensão social ele busca uma mulher de cor clara porque ele quer se ascender socialmente. E é tudo isso que vocês falaram, na criação desse homem negro ele não tinha o negro como uma representatividade positiva, então isso daí virou o quê? Uma patologia, Fanon fala isso no livro dele. Isso daí virou uma patologia, uma patologia tanto pro negro tanto pro branco. Porque ele vai também falar no capítulo do livro da mulher negra que procura também um homem branco para clarear a família. E eu já ouvi isso daí muito: Fulano vai se dá bem porque casou com homem branco e aí os filhos de fulano vão nascer com cabelo bom. E isso então vai melhorar a família, porque vai clarear a família. Agora o outro fulano que casou com preto, vai ser malsucedido, não vai ascender a família socialmente. Enfim ele fala isso. Porque claro, um movimento desses que teve mais de 300 anos de escravidão como que não ia causar uma doença social? (Rosa– Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

Figura 9- Rosa e Frantz Fanon



Fonte: Arquivo pessoal.

A autora Nilma Lino Gomes (2019) também traz Fanon (1983), em seu livro para analisar esse conflito rejeição/aceitação ao qual o negro é atravessado, como foi citado pelas educadoras durante a conversa. A autora afirma que “ a interpretação de Fanon sobre a situação vivida pelo negro antilhano desvela o processo de negação vivido pelo negro em relação a si mesmo e a seu grupo étnico/racial como resultado da introjeção do racismo”. (Gomes, 2019, p.163). Refletindo sobre essa questão, Fanon (2008) apresenta um caminho a quem vive esse conflito identitário e afirma que: **“o negro não deve ser colocado diante do dilema branquear ou desaparecer, mas ele deve tomar consciência de uma nova possibilidade de existir [...]”** (Fanon, 2008, p. 95). Com isso o negro deve ser capaz de

escolher entre agir ou permanecer passivo, a respeito da origem desse seu conflito e a respeito das estruturas sociais.

Essa reflexão de Fanon é retomada aqui pela discussão que a pesquisadora Santana (2020) trouxe, pesquisa que compôs a revisão de literatura realizada para a construção desta Dissertação. Santana (2020) utiliza uma obra de Carolina Maria de Jesus e desenvolve oficina literária com os estudantes, a mesma usa Fanon (2008) para pensar o processo de alienação da população negra quanto a sua existência. As evidências apresentadas pela pesquisadora mostraram que de 14 alunos, apenas dois reconheceram Carolina no lugar da mulher negra escritora. Mediante esses estudantes não conhecerem suas raízes, a história de seu povo é levada aos mecanismos de embranquecimento como forma de sobrevivência. Santana (2020) diz que essa visão negativa que eles têm de si precisa ser desconstruída. E utiliza o trecho de Fanon expressando que devido a colonização, há o sepultamento da originalidade cultural de negras e negros e inicia-se então um processo de negação de sua existência. Isso dialoga com o que as educadoras trouxeram sobre o conceito de belo e sobre o que a educadora Rosa (2025) trouxe sobre essa negação e o desejo de “limpar a família”. Esse dito que virou popular é a expressão do que Fanon está explicando sobre o negro entender que ele agora tem uma nova patologia, como bem explicou Rosa (2025) em sua fala. Portanto, é preciso consciência histórica para enxergar outras possibilidades de existir.

Frantz Fanon em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) nos ajuda a pensar na dimensão ontológica do homem negro. E sobre a experiência vivida do negro Fanon afirma que “No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa.” (Fanon, 2008, p.104). É importante destacar que Fanon não escreveu apenas sobre a condição existencial e histórica do sujeito negro, ele escreveu a partir dessa condição.

Sentada na roda observando a conversa com olhares sensibilizados e atentos a narrativa das demais colegas, a professora Letícia finalmente se sentiu à vontade para falar e trouxe um relato de sua sobrinha, uma mulher negra, dentista recém-formada e que tinha atravessado situações delicadas relacionadas ao racismo:

“Aí ela estava com aquelas tranças né? Estava com o cabelo todo trançado, aí [inaudível] estava com tranças né, até que teve um dia que ela tirou as tranças e fez uma escova no cabelo, aí a dentista chefe falou: Aí, que bom que você mudou o cabelo porque muitos clientes teu não queriam ser atendidos por você por causa do seu cabelo. Aí ela ficou arrasada, disse: Mãe, que isso! Eu não sabia disso, eles estavam pedindo pra não serem atendidos por mim por causa do cabelo, ela ficou muito chateada, muito entristecida! E a gente assim, eu né sofri muito preconceito por causa do meu cabelo, era chamada de medusa, porque minha mãe fazia muitas tranças e ficava a semana toda, porque meu cabelo era muito cheio e grande. Aí

eram muitas tranças, mas graças a Deus minha filha hoje ama o cabelo dela enroladinho, as tranças que eu faço, o que a minha mãe fazia no meu cabelo eu faço na minha filha e ela aceita muito bem o cabelo dela e eu falo: Mamãe usa assim filha porque a mamãe tem dificuldade para molhar o cabelo, para ajeitar, eu não sei cuidar do meu cabelo, eu não sei nem do dela, mas ela me ajuda muito assim e eu vou vendo as coisas, os cremes, ela me ajuda muito e ela ama ter o cabelo enrolado, eu sempre trabalho isso com ela, de aceitação do cabelo. Eu falo a mamãe ainda vai tirar a química, mas por enquanto a mamãe está trabalhando e nessa correria eu preciso manter o cabelo assim. E eu sempre trabalhando a questão da escola, do preconceito". (Leticia – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

Nesse momento, pegando o gancho da escola indaguei as professoras que têm seus filhos em escolas privadas, quais são os desafios enfrentados nesse espaço escolar privado em relação a questão racial? A professora Rosa logo respondeu que há sim uma grande diferença, *“que o ambiente é elitizado e que não é dito, mas percebemos nas entrelinhas para quem é aquele lugar ali. Para quem aquele lugar está preparado para receber? Que tipo de público né?”* (Rosa – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri). Ela ainda continuou o debate colocando em pauta a diferença de algumas escolas públicas federais que não recebem os filhos da classe trabalhadora em sua maioria. Além de afirmar que os professores que trabalham nessas escolas possuem alta titulação, e a questão salarial é bem melhor segundo sua fala, e inclusive ela diz: *“a gente aqui, quem é que pode ficar tirando 50, 60 reais ou mais para comprar esses livros com a temática negra?”* (Rosa – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri). A realidade é que esses livros não estão em maioria na escola como pontuou a educadora, sem contar que essa produção literária tem aumentando de pouco tempo pra cá. Segundo Cuti (2010) o fato é que *“o cânone literário predominante no Brasil é de estofado europeu. O país mais poderoso do mundo, os Estados Unidos, veio depois, mas dificilmente desbancará a aura de um Shakespeare.”* (Cuti, 2010, p.50).

Quando a professora Gratidão, diz que nos livros a imagem associada a ela era sempre a imagem do oprimido, escravizado e violentado de todas as formas possíveis, compreendemos que existe sempre um projeto ideológico pensado para a manutenção do sistema de opressão, que há séculos foi o sistema escravagista. Portanto, associar a imagem do negro escravizado de uma forma que coloca ele no lugar do subalterno e do desumanizado nos livros didáticos, foi a forma de mantê-lo no lugar da servidão e fazer com que todo esse sistema de opressão e de exploração da mão de obra escrava funcionasse a todo vapor. Logo, quando a educadora Gratidão apresenta sua fala trazendo a memória como a escola mostrou seus ancestrais nos livros, isso vai dialogar com o que o autor Cuti (2010) diz, quando ele afirma que na Literatura brasileira existem várias vertentes e que todas nascem de uma vontade coletiva. O autor vai nos ajudar a compreender essa problemática e afirma que:

No contexto brasileiro, já vimos que foram os estrangeiros que primeiramente fizeram estudos acerca da presença negra na literatura brasileira. Como tema, simplesmente, ou por trazer elementos rítmicos das tradições de origem africana, a literatura feita por brancos explicitou a distância entre o sujeito e seu objeto, como se quem pronunciasse o discurso fizesse questão de dizer que este não diz respeito a uma subjetividade negra e sim branca. (Cutí, 2010, p.39).

Portanto, quando o parlamentar Renato de Freitas diz em seu discurso que ainda formamos e informamos as crianças pelo olhar do branco eurocêntrico é também sobre esse fato que ele se refere. E quando a professora Rosa (2025) diz que esses livros de temática negra não estão tão acessíveis ainda nos dias atuais é sobre esse diálogo que se fala, sobre essa literatura canônica de estofó europeu que quis escrever sobre o negro como um objeto e nunca o negro como voz autoral, como o sujeito do discurso. A Unidade Escolar Duque de Caxias possui alguns exemplares na temática étnico-racial, pois a Direção procura valorizar o trabalho com essa temática e pergunta aos professores que indiquem quais livros querem que a escola compre, porém isso é algo recente que surge com esses programas do Governo Federal e que ainda assim alguns desses livros encontram-se trancados em um armário da sala de leitura, talvez por serem mais novos. Mas o fato é que são poucos e não estão tão acessíveis.

Sobre essa dificuldade de acesso aos livros novos, que são uns 15 em média comprados recentemente, retomamos uma reflexão que a pesquisadora Carmo (2023) nos apresentou em sua pesquisa. Pesquisa que também compõe a revisão de literatura realizada. Carmo (2023) afirma que existe uma “sacralização da literatura”, no ambiente escolar a leitura poderia se constituir como parceira, mas de fato em sua pesquisa percebeu o quanto o livro é colocado no lugar do “intocável”, do “tesouro guardado” uma dinâmica que dificulta o acesso dos professores e seus estudantes aos livros e a leitura. Essa evidência acaba por se fazer presente também no espaço escolar da Escola Municipal Duque de Caxias.

A conversa segue e a professora Anastácia traz a fala da resiliência do negro. A mesma afirma que historicamente os espaços de poder não foram pensados para nossa gente. Portanto, afirma: “*Chegamos para ficar e a gente quer isso*”.(Anastácia – Roda de conversa de pesquisa concedida 17 de outubro de 2025, Japeri).A educadora Rosa (2025) entende a fala da colega e traz sua reflexão de que o projeto colonial e hoje capitalista, neoliberal quer nos impedir de acessar esses lugares. Sobre isso ela diz:

“aí indo mais além quem é que vai limpar o chão da minha casa? Então você tem que continuar invisibilizado, porque ele tem [tenho] que ter quem cuida dos meus filhos, quem vai limpar o chão da minha casa? E você tem que ficar aí no seu técnico mesmo, no seu curso médio e não dá valorização para os professores porque não precisa, a Baixada Fluminense é isso mesmo não precisa, tem que

continuar né correspondendo a isso aí colonizado e colonizador, porque essas relações ela não está somente no continente europeu e americano não. Essa relação está no dia a dia, colonizado e colonizador. Quem é da Zona Sul acha que é melhor como ser humano né? Porque ele tem lá as condições melhores de vida, hospitais, saneamento básico, enquanto a Baixada tem que continuar com o pior. Porque para a população da Baixada isso já basta, para os professores da Baixada isso já basta. Né? A gente está aqui nessa roda, isso aqui deveria ser o nosso momento corriqueiro, de toda semana a gente está com o nosso 1/3 de carga horária reunindo os professores nos programando o que é que a gente vai trabalhar? Esse debate poderia se expandir nessa escola, essa escola ia ser um diferencial, esse município ia ser um diferencial. Mas quem está interessado nisso? Isso aqui poderia virar um Centro de Estudo, mas cadê o pessoal? Cadê a Direção nos apoiando também nesse sentido? (Rosa, 2025)

4.5 Racismo estrutural e manutenção da ordem: Foucault, Fanon e a Biopolítica.

O discurso apresentado pela professora Rosa traz reflexões sobre o conceito de Biopolítica desenvolvido pelo teórico Michel Foucault, pois quando ela diz que a “Baixada Fluminense tem que continuar com o pior” fica evidente que há um projeto político pensado para a população que habita esse território. O livro *Foucault e Fanon – Biopolítica e corpo negro*, (publicação independente, da Editora São Paulo, 2025), traz um importante diálogo sobre as produções científicas dos renomados intelectuais Michel Foucault e Frantz Fanon sobre a filosofia genealógica de Foucault e a análise existencial de Fanon sobre o negro.

Essa fala da professora é o desenho do que Michel Foucault vai discutir em um capítulo desse livro que fala sobre o poder que faz viver e deixa morrer. O autor nos convida a refletir sobre o poder, e diz que para Foucault:

“não é algo que se possui, mas algo que se exerce, que circula, que se infiltra nos gestos mais banais, nos dispositivos de saber, nas tecnologias sociais, nas verdades produzidas pelas ciências humanas. O poder mais do que reprimir, produz sujeitos, corpos dóceis, discursos legítimos, regimes de verdade.” (Filosofia, cultura e política, 2025, p.13)

Esse pensamento da educadora sobre a vida no território da Baixada é “o fazer viver e deixar morrer” no qual o intelectual chamará de BIOPOLÍTICA. A situação de abandono da população da Baixada Fluminense é um “deixar morrer”, como a professora mesma citou: sem hospitais, saneamento básico e professores bem formados. Fanon vem corroborar com essa análise quando fala que a morte do corpo negro é antecipada, pois antes da morte biológica já há a negação do direito à vida com dignidade, com saúde pública de qualidade, escolas públicas com boa estrutura física e corpo docente bem formado, com direito a lazer, cultura, transporte público, alimentação de qualidade, boas oportunidades de emprego, moradia entre outros direitos que a população negra, pobre e trabalhadora tem negados. Segundo o livro *Biopolítica e corpo negro* (2025), antes de morrer biologicamente, o corpo

negro já foi atravessado por uma série de processos que o tornaram menos que humano, menos que sujeito, menos que corpo pleno.

O território da região da Baixada Fluminense tem sua população majoritariamente negra, segundo dados do IBGE (2022). Portanto, a reflexão da educadora Rosa traz o retrato do exercício do BIOPÓDER, e o racismo visto dentro dessa perspectiva apresentada por Foucault é **uma tecnologia do exercício do poder, permitindo decidir quem vive e quem morre**, quem terá uma vida digna e quem não terá. Pois a fala sobre a Zona Sul e a Baixada Fluminense são problematizadas, para a Zona Sul que tem sua população majoritariamente branca existe o “fazer viver” e para a Baixada Fluminense com sua população majoritária negra existe o “deixar morrer”. Logo, a pergunta que fica é: Quais vidas devem ser protegidas e quais devem ser abandonadas?

Nesse sentido, os intelectuais Michel Foucault (2014) e Frantz Fanon (2025) produziram de modos diferentes, alguns conceitos científicos que corroboram com essas análises. Suas produções possibilitaram pensar como a vida, o corpo, os discursos se tornam campos de batalha, enquanto Foucault nos ajuda a compreender que as relações de poder estabeleceram lógicas coloniais que produziram discursos que antecipam o sujeito. Foucault contribui no campo das análises através dos princípios como da inversão, da descontinuidade, da especificidade e da exterioridade, Fanon vai além ao nos fazer compreender que “o poder colonial não é apenas disciplinar, ele é acima de tudo ontológico, produz seres que não são plenamente humanos, seres em suspensão, em agonia, em exílio de si.” (Filosofia, cultura e política, 2025, p. 7)

A roda de conversa continuou e houve falas de que a intenção das elites é exatamente essa de nos subalternizar e por isso quase não estamos nos livros didáticos de forma positiva. Nessa hora a educadora Anastácia afirma: **“isso é o verdadeiro cativo social que querem nos manter.”** (Anastácia – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri). E a mesma canta um trecho de uma letra da Escola de samba *Paraíso do Tuiuti*, do ano de (2018) que traz exatamente essa análise:

Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão? (G.R.E.S Paraíso do Tuiuti)

Composição

Não sou escravo de nenhum senhor
 Meu Paraíso é meu bastião
 Meu Tuiuti, o quilombo da favela
 É sentinela da libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o seu valor?
Pobre artigo de mercado
Senhor, eu não tenho a sua fê
E nem tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da ferida
Mostra que a vida se lamenta por nós dois
Mas falta em seu peito um coração
Ao me dar a escravidão
E um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá
Fui um Rei Egbá preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!
Preto Velho me contou
Preto Velho me contou
Preto Velho me contou
Onde mora a Senhora Liberdade
Não tem ferro nem feitor

Amparo do Rosário ao negro Benedito
Um grito feito pele do tambor
Deu no noticiário, com lágrimas escrito
Um rito, uma luta, um homem de cor
E assim, quando a lei foi assinada
Uma Lua atordoada assistiu fogos no céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel
Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar, não leve a mal

Pela luz do candeeiro

Liberte o cativo social

A fala da professora Anastácia emociona e ao fazer essa análise as lágrimas escorrem, pois ela diz:

“Que a gente vive num cativo social, né? A gente vive em um espaço em que o branco ele tem que sobressair e o negro permanece cativo. Mas cabe as nossas rodas de conversas, mesmo mínima, mesmo sem o apoio da Secretaria de Educação, mesmo sem a Direção, a nossa roda ela tem poder, porque tem você que vai sair daqui falando, tem a Dandara que não vai se deixar calar, tem a Gabi que está estudando pra fazer com que o negro chegue numa Universidade, tem a Gratidão que vai mostrar a sua força e Letícia. E é nesse caminhar mesmo em passos lentos a gente está vendo o diferencial, que essa luta não para e que a gente vai chegar ao [inaldível] que é o negro no lugar que ele quiser porque ele tem qualidade para isso” (Anastácia – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

4.6 A literatura como espaço de construção ou ferimento identitário

A conversa fluiu tanto que passou do horário previsto para encerrar. Ainda conversaram sobre falas racistas e atitudes racistas ao qual vivenciaram durante suas trajetórias de vida. Aquela roda de conversa que aconteceu pela manhã foi como um espaço de “cura” para aquelas educadoras negras. Um espaço de trocas, de compartilhar dores, mas ao mesmo tempo de trazer exemplos de como elas transformam essas dores em potência, em resiliência. Ficou evidente a capacidade das colegas em se resignificarem, se reinventarem, se fortalecerem para lutar contra o racismo estrutural ao qual estamos submetidos cotidianamente.

Duas falas importantes marcaram esse finalzinho de conversa. Foi o momento que a Professora Rosa falou sobre Monteiro Lobato. Sua infância foi marcada por essa literatura de cunho racista, e que todo “Dia Nacional do Livro Infantil” era uma tortura para ela ir à escola. Os colegas de classe praticavam ofensas racistas com a mesma associando a sua pessoa a Tia Nastácia.

*“As crianças quando a professora saía, começavam a bater na carteira e me chamava de Dona Anastácia. Dona Nastácia não é aquela personagem negra que vivia na cozinha cuidando de todo mundo, andando de lenço pra lá e pra cá né? Não é, cozinhando. Então aquilo ali me matava. A professora saía da sala e eles ficavam batendo na carteira e cantando: Eu nunca vi Dona Nastácia no caminho da farmácia... então eu, já quando eu vim pra sala de aula eu procurava já não trabalhar com Monteiro Lobato no dia do livro, eu não me recordo de ter feito. E isso daí quando chego na faculdade eu levei essa fala numa das aulas na faculdade, a professora de literatura e falei desse meu episódio que acontecia comigo. **Aí foi um virar de chave na minha vida** porque a professora virou pra mim e disse Rosa porque você não lê **“Um defeito de cor”**? Aí foi aonde eu comecei a ter esse **letramento racial** ao qual eu não tinha, né? **Essa ferramenta que hoje a gente tem***

pra tá podendo se defender né? Levar a defesa pros nossos, pra nossa sala de aula, pros nossos filhos, nossos familiares. Porque até então isso daí pra mim foi algo que estava me limando, porque quantas vezes eu não queria falar porque eu lembrava desse episódio? Né, você fica acuada.” (Rosa – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

É importante observar e analisar que a fala da educadora Rosa é um exemplo vivo de como a literatura pode contribuir ou não na construção identitária na infância. A literatura tem o poder de construir uma identidade negra fortalecida ou construir uma identidade alienada, ferida e desvinculada da nossa existência. O relato da professora deixou evidente que Monteiro Lobato feriu sua construção identitária ao ponto de fazê-la silenciar-se, não querer falar de algo que lhe causava dor “isso daí foi algo que estava me limando” (Rosa, 2025). Porém, a partir da faculdade quando teve acesso a uma literatura negra, produzida por uma escritora negra, que vive, sente na pele a dor do racismo e que por esse motivo ressignifica a narrativa, a educadora também conseguiu iniciar o processo de ressignificação de sua identidade que estava ferida, alienada e que tinha sido violentada na infância “Aí foi um virar de chave na minha vida”, (Rosa, 2025).

Quando a professora fala desse seu episódio atravessado por uma literatura de cunho racista e que reproduziu práticas racistas nos colegas de turma com ela, isso deixa marcas profundas e faz negras e negros se calarem por um tempo e não querer falar dessas questões porque elas causam dor. O autor Cuti (2010) afirma que:

Por todo o período da escravidão no Brasil e no mundo, a expressão do escravizado ficou tolhida. Aliás calar o outro é uma das táticas para dominá-lo. A violência colonial impôs limites a expressão dos escravizados. Esse silêncio impositivo atravessa o tempo, naturaliza-se. A feição do racismo à brasileira se pauta por silenciar os discriminados. (Cuti, 2010, p.58)

4.7 O letramento racial como ferramenta de resistência e o racismo na obra de Lobato

Outro ponto muito importante levantado pela professora Rosa é o relato que a partir do contato com a narrativa de Ana Maria Gonçalves “*Um defeito de cor*” ela começou a construir um **letramento racial**. Percebemos o quão importante é essa construção, ao qual a educadora vai conceituar como sendo uma ferramenta de defesa contra as opressões causadas pelo racismo. E foi através da literatura negro-brasileira que isso foi possível.

Monteiro Lobato produziu uma literatura extremamente racista. Em seu livro *Caçadas de Pedrinho* (2019) há uma fala que o autor se refere a personagem Tia Nastácia: “*É guerra das boas. Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia, que tem carne preta*” (Lobato, 2019, p.24). Uma criança ou uma jovem negra e negro que lê essa narrativa pode se sentir

impactada(o) caso reflita sobre como a personagem é retratada na obra. Sendo totalmente desumanizada e coisificada pelo autor do livro. Queiroz (1990, apud Gomes, 2019, p.35-49) ao estudar a escravidão negra, no Brasil, destaca que um dos pilares para a sustentação do escravagismo foi a **identidade negada**. A legislação da época, inspirada no direito romano, classificava o escravo como “coisa”, “peça”, “mercadoria”. Esse projeto colonial criou um ideário de nação, de sujeito, de literatura e de experiências históricas pautado no modelo eurocêntrico, portanto, a produção de Monteiro Lobato segue essa linha que constrói seus personagens negros como coisas, peças, objetos, sujeitos sem humanidade.

Esse discurso da Professora Rosa, rompe com a lógica conceituada por Foucault (2014) sobre a rarefação do discurso, é um princípio que segundo o autor traz a ideia de limitação de quem pode falar e o que pode ser dito. Historicamente o discurso hegemônico eurocêntrico trouxe a lógica de discurso universal. Nessa perspectiva, a Literatura produzida por Monteiro Lobato se consolida dentro do cânone literário e, quando questionada pela educadora, representa uma inversão simbólica. Pois a educadora apresenta um discurso **contra hegemônico**, que vai na contramão dessa lógica colonial historicamente imposta. Segundo Michel Foucault (2014) em seu livro *A ordem do discurso* “um princípio de *inversão*: lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como o do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso.” (Foucault, 2014, p.49).

Quando a educadora apresenta *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves como possibilidade de construção de letramento racial e ressignificação identitária, a mesma dialogou com Frantz Fanon (2008), pois o autor reflete sobre o processo da desumanização do corpo negro, processo esse ao qual o escritor Monteiro Lobato constrói seus personagens. O livro *Filosofia, política e cultura* (2025) corrobora com essa análise trazendo Fanon para pensar que “a racialização do corpo é a inscrição de uma morte simbólica anterior à morte física.” (Filosofia, cultura e política, 2025, p.6). Enquanto Foucault nos ajuda a compreender que o poder se exerce sobre os corpos, Fanon vai além dessa análise disciplinar sobre o poder da colonização, ele busca entender a questão da existência negra, numa lógica ontológica.

Ao finalzinho da conversa a professora Gratidão quis fazer uma fala que segundo ela considera muito importante. Ela disse sobre esse ativismo negro, sobre a questão do uso do cabelo do negro natural, alegando que ela tem o direito de usar o cabelo como quiser, com tranças, sem tranças, alisado, pintado etc., pois quando as brancas fazem alongamento, fazem luzes, reflexo, pintam etc., não são julgadas e não há questionamentos, então porque somente os negros são julgados?

Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo (2015) em seu livro *Colonização, Quilombos: modos e significações*, no capítulo I, inicia falando que a colonização provocou um certo adestramento e uma quebra de identidade na população negra-brasileira. Portanto, quando a professora fala que quer ser o que ela quiser e tem o direito de escolher e decidir o que fazer com o seu cabelo: trança, alisamento, tintura etc., isso não a faz ser “menos negra” ou “não ser negra”. Nilma Lino Gomes (2019), discute algo sobre mudança no cabelo e diz que:

pensar o uso do alongamento, do relaxamento e do permanente afro como estilos e práticas culturais possibilita pensar o espaço da recriação, da interculturação e da ressignificação da expressão estética negra na diáspora. Por isso, não posso afirmar que todas as mulheres e todos os homens negros que se submeterem às técnicas de alisamentos e implante nos salões padecem de uma negação total da sua negritude nem tampouco que deixam de se posicionar politicamente diante da questão racial. (Gomes, 2019, p. 171).

E assim encerramos a roda de conversa com as educadoras do turno da manhã (Figura 10) em um clima de muito afeto, fizemos algumas fotos e nos despedimos, pois, algumas professoras iriam correndo para outro município, enquanto outras, assim como eu, iriam levar os filhos na escola para retornar ao outro turno. Uma das participantes teve que sair antes e não conseguiu fazer a foto final.

Figura 10 –Encerramento da roda da manhã



Fonte: arquivo pessoal.

No turno da tarde tivemos um contratempo, porém a roda aconteceu como havíamos acordado, visto que foi um dia previamente combinado com todas. Uma das professoras, devido algumas questões particulares, não pode participar da conversa. Me comunicou na entrada do turno e entregou os questionários.

Como foram entregues as questões prévias que conversaríamos na roda, a professora Teresa me entregou essas questões por escrito e dialogou no momento da entrega. A mesma escreveu que se recordava muito na infância das histórias em quadrinhos, do personagem Pelezinho, Sítio do Picapau Amarelo, Preto velho, Saci, Tia Nastácia etc. Conversando com a mesma, indaguei qual era seu olhar sobre Monteiro Lobato, já que citou os personagens do autor. Ela disse: “*Me lembro que tinha os personagens lá pretos, alguns do folclore brasileiro, como o Saci.*” ***Tia Nastácia que ficava lá fazendo as coisas pra todo mundo***, mas não me recordo de muita coisa”(Teresa – Conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri). Indaguei: o que acha do conteúdo da obra de Lobato? Perguntei se achava que dava para trabalhar com as crianças? “*A professora disse que sim, pois não via nada de mais, na opinião dela é tranquilo o material*”(Teresa – Conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri). Continuei conversando e disse que também cresci assistindo o Sítio do Picapau Amarelo na televisão e me recordo da Tia Nastácia, Tio Barnabé etc. e fui perguntando se ela achava Monteiro Lobato racista? Ela respondeu que o pessoal diz isso, mas que ela não vê nada sobre isso. Ela também escreveu que teve poucas referências negras na literatura durante a infância e acredita que hoje temos mais opções.

4.8 Formações discursivas em disputa: reprodução do racismo e antirracismo

É importante analisar que enquanto para a professora Rosa que é uma mulher autodeclarada preta Monteiro Lobato feriu a sua infância, para a professora Teresa que é uma mulher autodeclarada branca o cenário foi outro. Mesmo sem perceber, a educadora traz uma fala que naturaliza o racismo. Luciana Araújo Figueiredo (2010), em sua pesquisa de Mestrado intitulada *A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa*, discute como a literatura de cunho europeu que tínhamos para a infância impactou na nossa forma de ver a criança negra e o sujeito negro. A pesquisadora afirma que essa visão estereotipada da literatura criada para nos subalternizar talvez tenha feito nossa sociedade naturalizar imagens, piadas que ridicularizam o negro e fazem parte do cotidiano.

Não só através da literatura, mas em todos os âmbitos da sociedade brasileira o negro está majoritariamente nos espaços mais subalternos da sociedade. Esse contexto contribui com a reprodução de discursos e pensamentos como os da professora Teresa que naturaliza personagens negros em posições subalternas e normaliza essas cenas, como cita em Tia Nastácia “**ela fazia as coisas pra todo mundo**”(Teresa – conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri). Sem contar as passagens nas obras do autor que se referiam a

Tia Nastácia como “**macaca**”, termo ofensivo que tira toda a humanidade da personagem.

É interessante observar que a construção do autor Monteiro Lobato para Tia Nastácia é bem diferente da construção de uma composição do Grupo Balacobaco, que dá outro sentido à personagem.

TIA NASTÁCIA

Samba do grupo balacobaco

La lalaialaialaia...
 Na hora que o sol se esconde
 E o sono chega
 O sinhozinho vai procurar
 Hum... hum... hum...
 A velha de colo quente
 Que conta quadras
 que conta estória para ninar
 Hum... hum... hum...
 TiaNastácia que conta história
 TiaNastácia sabe agradar
 Tia Nastácia que quando nina
 Acaba por cochilar
 Tia Nastácia vai murmurando
 história para ninar
 La lalalala (Firma ai...)
 Na hora que o sol se esconde
 E o sono chega
 O sinhozinho vai procurar
 Hum... hum... hum...
 A velha de colo quente
 que conta quadras
 que conta histórias para ninar
 Hum... hum... hum...
 Tia Anastácia que conta história
 Tia Nastácia sabe agradar...
 Ha... Ha...
 Tia Nastácia que quando nina
 Acaba por cochilar
 Tia Nastácia vai murmurando
 Estórias para ninar
 Pexe e esse meu filho
 Não meu pai...(Coro)
 Pexe e esse mutumanguenem
 A toca do mato guenem... guenem...
 Sue filho e tocaemarinbae
 La lalalalalalalalala (Bis)
 Pexe e esse meu filho
 Nao meu pai... (coro)
 Pexe e esse... mutu... manguenem...
 E a toca do mato guenem... guenem...

Suefilhoe...
Tocaemarinbae(Coro)
Tocaemarinbae

E essa letra de samba foi usada na exibição do Programa de Televisão que mostrou “O Sítio do Picapau Amarelo”. Cada personagem tinha uma música, e a de Tia Nastácia era essa letra de samba que *ressignifica* a construção da personagem, dando a ela humanidade, sabedoria e afetividade. Pois nessa letra, ela conta histórias, quadras, sabe agradar e oferece acolhimento. A autora **Lélia González**, em seu artigo *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*(1984), traz uma reflexão da importância das “Mães Pretas” como formadoras de valores nas crianças brancas, filhas dos senhores, pois elas eram contadoras de histórias, acolhedoras e carinhosas. Ela afirma que a branca (Sinhá), a chamada legítima esposa é a outra e não exerce a função materna que as “Mães Pretas” exerciam. Ela alega sobre a Mãe Preta “ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira” (González, 1984, p. 235). A autora afirma algo importante:

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Jr. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o português. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai.
Por aí a gente entende por que, hoje, ninguém quer saber mais de babá preta, só vale portuguesa. Só que é um pouco tarde, né? A rasteira já está dada . (González, 1984, p. 235).

Podemos analisar que há duas **formações discursivas** diferentes apresentadas pelas educadoras, que segundo o autor Michel Foucault que no livro *Presenças de Foucault na análise do Discurso* “a **arqueologia do saber**” que define o enunciado, unidade mínima da análise das formações discursivas.” (Foucault, 2014, p. 44). A primeira formação discursiva está presente no discurso da professora Teresa, queressgata a perspectiva de Althusser, e apresenta o conceito de “Aparelho Ideológico do Estado”. Dentro dessa perspectiva, a escola funciona como um “aparelho ideológico do estado” pois reproduz a sociedade. E se a sociedade é racista estruturalmente, os sujeitos que são formados por ela consequentemente irão reproduzir e naturalizar o racismo. O sujeito reproduz o discurso construído pela “ideologia dominante”, ou seja, o que se fala inconscientemente seria determinado pela formação ideológica. Este seria um **discurso racista**, e essa formação ideológica foi construída historicamente e estruturou a sociedade e a nossa forma de ser, estar e pensar o mundo. Esse olhar como disse Renato de Freitas, é o olhar do branco/europeu e colonizador.

Quando a professora Teresa não percebe e *naturaliza* o racismo que há no fato do

autor Monteiro Lobato ter construído a personagem Tia Nastácia, uma mulher negra, que trabalha na cozinha, faz tudo para todos, não tem família na narrativa, só vive para o trabalho e para servir a todos do Sítio, é possível entender que ela cresceu vendo essas cenas em nossa sociedade. Crescemos conhecendo os negros na escola a partir da escravização, assistindo os programas televisivos como novelas e vendo os negros com papéis de empregadas domésticas, vigias, motoristas, seguranças de portaria entre outros papéis mais subalternos, logo, há grandes possibilidades de achar “normal” e naturalizar fatos como esse, em que o negro aparece no lugar da servidão.

Segundo Michel Foucault (2014), o princípio da **descontinuidade** do discurso encontra-se presente nos discursos das professoras Teresa e Rosa, que apresentam formações discursivas diferentes e em disputa. É importante compreender que para o autor essas falas não se explicam por posicionamentos individuais, mas emergem de processos e contextos históricos - sociais que estruturam a sociedade. Pois a educadora Teresa ainda normaliza a construção subalternizada da personagem Tia Nastácia até os dias atuais e Rosa denuncia essa construção, seu posicionamento representa uma ruptura histórica com o discurso eurocêntrico.

Monteiro Lobato foi considerado o pai da Literatura infantil desde a publicação do livro *A Menina do Nariz Arrebitado* (1920), o autor foi valorizado por trazer em sua obra elementos do folclore brasileiro, da oralidade e brasilidade. Nesse contexto, ficou sendo reconhecido como a figura central do Dia Nacional do Livro Infantil, pois esse dia é em sua homenagem por ser a datado seu nascimento (18 de abril). Expressões usadas pelo autor para a personagem Tia Nastácia que desumanizavam a personagem como no trecho do livro *Caçadas de Pedrinho* (2019): “É guerra das boas. Não vai escapar ninguém – nem Tia Nastácia que tem carne preta.” (Lobato, 2019, p.24) eram vistas como normais em um país que foi ensinado a naturalizar o racismo.

A partir da promulgação da Constituição Federal (1988) com o reconhecimento da questão racial e dos direitos humanos surgem as primeiras vozes que questionam a presença do racismo na obra de Lobato. Vários autores negros, movimentos e pesquisadores negros começam a ter um novo olhar para o impacto simbólico que sua obra provocou sobretudo na formação identitária das crianças negras. A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) também teve sua grande contribuição por tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e fortaleceu e continua fortalecendo o debate sobre o currículo, os livros didáticos, literários, levando à análise crítica de autores que eram intocáveis. Dentro dessa lógica de resgate apresentada, permanecer com o discurso que normaliza a construção racista literária de Lobato seria uma **descontinuidade do discurso**, conceito apresentado por Foucault. A ideia de que os discursos se transformam por rupturas históricas, onde cada época tem suas regras.

A educadora não conseguiu perceber esse processo descontínuo e continua reproduzindo um discurso da década de vinte. A permanência deste discurso que naturaliza Tia Nastácia no lugar do subalterno não nega a descontinuidade histórica. Ao contrário, embora já estamos em um outro contexto que problematiza e propõe caminhos antirracistas, formações discursivas anteriores continuam a operar.

Existe também outra personagem na narrativa que também merece uma análise: Dona Benta, personagem **branca** que fica descansando na cadeira de balanço e conta histórias para as crianças no Sítio. É possível analisar que há um racismo silencioso e ao mesmo tempo declarado presente na narrativa de Lobato. É silencioso quando coloca os personagens negros no lugar do subalterno e os personagens brancos no lugar do protagonismo. E isso também é fruto das Instituições que formaram tanto essa professora como quase toda a sociedade brasileira, a família, a escola, a igreja etc. As diversas Instituições que funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 2022), pois reproduzem essas desigualdades raciais e reforçam o racismo estrutural.

A outra **formação discursiva** presente nesse diálogo distinta, seria o discurso da professora Rosa que apresenta uma posição de denúncia em relação ao racismo presente na obra de Monteiro Lobato. A educadora ressalta a importância da Literatura Negro-brasileira como uma **produção literária preocupada com o letramento racial e com o combate ao racismo**. Essa postura de denúncia e combate ao racismo, segundo a educadora, constrói letramento racial, mas a literatura de empoderamento é extremamente necessária para que haja esse despertar. O discurso apresentado pela professora Rosa, pode ser caracterizado como sendo um **discurso antirracista**. É importante e necessário salientar que a postura dessa educadora é fruto de organizações populares e sociais que trazem esse debate para a sociedade brasileira de forma a trazer consciência a população negra. Segundo Nilma Lino Gomes:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (Gomes, 2021, p.21)

É a partir dessas mobilizações populares que a sociedade organizada exigiu uma posição a ser tomada do governo brasileiro em reconhecer que esse país tem uma dívida histórica e social com a população negra em decorrência dos 388 anos de escravização. Dois marcos são cruciais para a promoção das políticas públicas nesse âmbito, a Marcha para Zumbi contra o racismo e pela vida em 1995 e a II Conferência de Durban que já foi citada aqui neste trabalho. Tudo isso fruto de luta popular, pois como afirma Nilma Lino Gomes (2021) em seu livro *O movimento Negro educador*. O Movimento Negro politiza e

ressignifica a população negra brasileira e contribui para a construção de políticas públicas, assumindo seu compromisso com a superação das desigualdades raciais e sociais.

Essas ações afirmativas surgem com a Lei 10.639/2003(Brasil, 2003), que introduziu na LDBEN 9.394/1996 (Brasil, 1996) a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana em escolas de todo o território Nacional. É extremamente importante contar os dois lados da história, e isso significa que essa legislação possui um caráter afirmativo à medida que apresenta a história contada por quem viveu a parte dolorosa da história e transformou toda essa dor e sofrimento em potência e resistência.

A autora Chimamanda Ngozi Adiche afirma que “a **história única** cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (Adiche, 2019, p.26). Portanto, quando essa legislação entra em vigência compreendemos que apenas a história única contada pelos colonizadores passa a ser problematizada e as histórias que a colonização tentou apagar ganham força total. Como afirma a autora novamente: **“As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”** (Adiche, 2019, p.32).

Além da Legislação surgem outros avanços a partir dessa Conferência em Durban, como nas estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE(Brasil, ano); a Lei Federal 12.288 de 2010 (Brasil, 2010) que institui o Estatuto da Igualdade Racial, no dia 26 de abril de 2012, a então presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012(Brasil, 2012) que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ, Parecer CNE/ CEV 16/12(Brasil, 2012) e Resolução CNE/CEV 08/12(Brasil, 2012) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal.

A roda de conversa do turno da tarde (Figura 11) também teve o mesmo formato da manhã. As outras quatro professoras trabalham no turno da tarde, porém só tivemos três professoras que participaram, já que a professora Teresa, citada anteriormente, não pôde ficar depois do horário proposto. A roda já iniciou com o vídeo do Renato de Freitas, o mesmo usado durante a manhã.

Figura 11 – Professoras do turno da tarde



Fonte: arquivo pessoal.

4.9 A fala de Laura: Racismo na infância e práticas docentes

Em seguida, perguntei quem queria falar sobre o vídeo ou sobre alguma das questões que elas levaram pra casa junto com o questionário para já irem pensando na conversa. A professora Laura logo se prontificou a falar sobre como foi esse processo de relação com a literatura negra na infância:

*“Não tive muitos professores para me mostrar esse lado, no caso da cultura negra né, não tive realmente. Eu sou de 88 né, então eu estudei né de 82 a 98 eu fiz a educação infantil até o primeiro segmento. Então durante esse primeiro segmento eu não estudei com professores que mostrassem a temática negra, o reconhecimento, e eu vi muita das vezes, muitos colegas, amigos meus passando por situações de preconceito né, de Ah! O pretinho feio, né? Falas muito pesadas, falas né **denegrindo** a imagem daquelas crianças, **isso sim me entristecia né**, eu lembro que eu achava aquilo horroroso! Mas sempre os professores procuravam realmente **recriminar** as crianças, mas também **não traziam essa temática, sabe tentando desconstruir esse lado, tentando valorizar a beleza, a cultura né dali do povo negro**. Então isso realmente faltou na minha infância. É uma coisa que realmente assim olhando hoje em dia eu tento com certeza, eu vejo a minha turma do ano passado, muitas vezes eles vinham com preconceito de **“cabelo duro, isso aquilo”** eu olhava e falava: Olha só! Eu não quero isso aqui na minha sala de aula, eu falei pra vocês que esse é um termo pejorativo, né que **não existe cabelo bom, cabelo ruim como vocês falam**, cabelo duro, né? Cada um né, cada etnia tem o seu tipo de cabelo. Não é porque um cabelo é de um jeito que é mais bonito que o outro. Então eu sempre tento né, trazer isso pra sala e expor esse tipo de preconceito. Essa minha turma de agora, até o dia de hoje eu não tinha visto essa questão da cor da, da cor de pele do lápis. Hoje eu vi o Gustavo. O Gustavo virou pra mim e falou: Ti qual dessas cores aqui o castanho? Eu disse ué você tem vários tons de castanho aqui. Ai ele, mas qual é a **cor de pele**? Ai eu disse não existe o tom cor de pele. Todos esses tons que estão aqui podem ser o tom de pele né? Mas aí ele veio realmente e mais a cor de pele, eu disse não. Todos esses tons aqui né, qualquer uns desses tons podem ter pessoas com qualquer uma dessas cores. Ele: ah ta tia! Então assim no dia de hoje eu realmente encontrei essa fala nos meus alunos né? Mas realmente eu não tinha visto ainda. Quando eles se pintam, eu vejo que eles se pintam sim. Os alunos negros se pintam e usam o lápis de cor marron, né. Os mais clarinhos usam realmente, ou usam nada ou então usam um lápis de cor rosado. **Mas realmente a gente tem que tentar cada vez mais trazer e desconstruir essa história, porque assim é uma coisa que você vê enraizada e você vê nas falas e são***

É interessante observar a fala da educadora muito preocupada com as questões atreladas ao racismo e ao preconceito racial que vivencia em sala de aula. Professora autodeclarada branca, sua fala traz a memória de sua infância escolar e relatos de como ela vê essa questão hoje enquanto educadora em uma escola pública, periférica, localizada na Baixada Fluminense – RJ (Rio de Janeiro). Mesmo diante de todas essas preocupações e reflexões levantadas pela professora Laura, é possível perceber a palavra **“denegrindo”** incorporada em seu vocabulário. Hoje, essas palavras levantam questionamentos e trouxeram reflexões de que são **“palavras racistas”**, elas estão em nossa formação sócio-histórica até os dias de hoje. Mesmo a professora tendo tanto cuidado a fala foi reproduzida, inclusive a mesma diz uma frase que afirma esse fato: **“é uma coisa que você vê enraizada nas falas.”** Outras falas também ainda se encontram enraizadas em nossa formação ideológica e estão presentes em nosso cotidiano, como por exemplo: **“a coisa está preta”**, quando queremos relacionar que algo não vai bem e associamos a cor “preta”. **“Nego quando não faz na entrada, faz na saída”**, quando queremos expressar que as pessoas negras não têm boa índole, bom caráter e não são de confiança. **“Na minha vez a Xuxa é preta!”**, também é uma fala atual que expressa que a pessoa foi malsucedida em algum aspecto. Cresci ouvindo minha mãe reproduzir várias falas racistas e só fui problematizar isso já na fase adulta. Recentemente, foi publicada uma Portaria Normativa PGF /AGU Nº 88, de 20 de novembro de 2025, que orienta Procuradoras e Procuradores Federais a evitar linguagem racista em documentos e falas. Expressões como denegrir, lista negra, mulato, ovelha negra etc, não devem ser usadas nesse contexto administrativo. Esta é uma portaria para a Procuradoria Federal, porém vale a reflexão para toda a sociedade brasileira em repensar e evitar essas falas de cunho racista.

A conversa seguiu com as educadoras dizendo quase que em coro que **na época que elas foram crianças não havia essa literatura negra**. Uma professora disse que foi ver um personagem negro nos gibis da Turma da Mônica, que havia o Pelezinho, o personagem chamado Jeremias. Outra professora complementou a fala quando a Turma da Mônica foi citada dizendo que esses personagens ainda eram relacionados a ideias negativas como aquele que não gosta de banho, ao cabelo sujo, o bagunceiro, o trapaceiro etc. Esse momento da conversa deixa evidente a construção do projeto Eugenista que existiu no Brasil no século XIX. Essas características dos personagens negros que as educadoras pontuaram fazem parte dessa construção histórica que conceituou o negro e o mestiço como “sujeitos degenerados”.

Existe uma indagação até os dias de hoje com o personagem Cascão, pois o mesmo

apresenta imagem de cabelo crespo e carrega a característica de não gostar de tomar banho. O cabelo dele trouxe a ideia de um menino mestiço, por aparentar ser crespo. Porém, quando o filme é produzido o personagem Cascão aparece branco e o criador da Turma da Mônica Maurício de Souza, justifica dizendo que quando criou o personagem não pensou o Cascão negro. Essa narrativa deixa uma dúvida no ar: será que o personagem Cascão de fato era negro/mestiço ou devido a crítica que o Movimento Negro poderia fazer ao fato do estereótipo de sujo o criador o colocou no filme como sendo um menino branco? De fato, é preciso registrar que esses questionamentos foram importantes para o que veio depois, pois hoje temos personagens negras que integram a Turminha, a Milena é a primeira personagem negra criada em 2019 introduzida na Turma da Mônica e Tábata, personagem da Turma do Chico Bento, criada em 2020.

A Turma da Mônica é de fato uma literatura que marcou a vida de milhares de brasileiros. Algumas educadoras disseram que cresceram lendo esses gibis, como a educadora Rafaela por exemplo. Alguns de nós, crescemos tendo acesso a essas histórias em quadrinhos, pois em uma certa época havia até trocas de **gibis** por tampinhas de garrafas de refrigerantes. Outras educadoras disseram que cresceram encantadas com os **contos de fada**.

Uma outra questão levantada pelas educadoras da tarde importante foi sobre a ausência de brinquedos que nos representasse. Não havia bonecas e bonecos negros. A boneca Barbie foi citada por algumas educadoras como sendo o padrão de boneca desejada que traz uma beleza branca que nada tem a ver com a maioria das crianças negras brasileiras que estão em nossas salas de aula. A média de idade das professoras participantes da pesquisa foi de 27 a 47 anos, portanto elas disseram que não haviam bonecas negras. Hoje temos a Bárbie negra, mas em suas infâncias não existiram. Uma professora disse: “*Eu nunca tive uma boneca negra. Não porque eu não quisesse, mas porque não tinha*”(Aurora – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

4.10 A fala de Rafaela: Escravização, Representatividade e Carolina Maria de Jesus

A professora Rafaela fez uma fala importante que ligava a problemática levantada no questionário e as questões prévias da roda de conversa:

“Uma coisa que fica muito na minha cabeça, que me marcou é que o que eu lembro de negro na infância dos livros era o negro na escravidão. Isso já dá um, como posso dizer, um paradigma pra gente de como estamos, um parâmetro. Por quê né? Então é uma questão, a questão do racismo é totalmente estrutural, nossa sociedade foi construída historicamente com o racismo. Então não tem como você virar e dizer não, não sou e nunca fui, não tem como. Porque a estrutura da sociedade é essa, e não só racista, questão também sócio-cultural, a questão sócia econômica, a questão né da mulher, enfim, das minorias. Então, não tem como combater e modificar essa estrutura inteira assim o tempo todo de escravidão né que teve aqui

*não vai ser apagado assim. Eu tento hoje, e aí o que aconteceu comigo? Que na faculdade, olha só na faculdade que eu fui encontrar uma professora, não da minha faculdade, a Felisberto foi depois. Eu fiz um programa de residência pedagógica e eu encontrei uma professora maravilhosa de Ensino Médio, no colégio Area Leão, Eliane. E aí ela trabalhava com a gente com turmas que ela dava aula. E aí eu **CONHECI CAROLINA**, e aí ela fala com a gente que ela usava o livro da Carolina com os alunos dela e ela conseguia a partir dali da construção da história ela conseguia trabalhar depois posteriormente gramática, que eram as coisas que a gente estava indo lá pra fazer. Só que ela falava que ela conseguia porque a **CAROLINA ERA A PONTE** entre o contexto deles, então eles liam e é pesado, literatura pesada e é difícil, mas eles liam e se identificavam, isso é mais pesado ainda. Só que é onde a gente entra na **REPRESENTATIVIDADE**, entendeu? Se não tiver isso aqui, se não tiver na mídia, na televisão, na música, na arte, na escrita, na... não tem como, a criança é ... por isso que eu coloquei até na minha resposta a questão da representatividade. Porque que a gente tem que trazer? Pra ele se enxergar e ter o **PROTAGONISMO**. Ele foi criado em uma sociedade que estruturalmente ele não tem protagonismo, né? E aí entram diversas outras questões sobre cotas raciais e diversas questões que a gente ouve por aí. Mas é o que as pessoas muitas vezes não querem entender ou se fazem, não sei, é que não tem como você apagar todo aquele período de escravidão. Acabou hoje, amanhã o que é que esse povo foi fazer?” (Rafaela – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).*

A fala da educadora Rafaela (2025) uma mulher autodeclarada branca, expressa consciência histórica e letramento racial. A mesma demonstra entendimento do processo histórico e da necessidade de levar essa temática para a sala de aula. Em sua formação acadêmica durante a residência pedagógica pôde vivenciar uma experiência de prática antirracista na Unidade Escolar Area Leão, e foi a partir desta experiência que conheceu Carolina. Essa reflexão retoma evidências apresentadas pela pesquisadora Araújo (2010), que falou sobre Relações raciais, Discurso e Literatura Infanto-juvenil, pesquisa analisada na revisão de literatura. Ramos (2010) traz evidências de algumas profissionais brancas que buscavam romper com o modelo vigente criado pela branquidade (conceito utilizado pela pesquisadora). A professora Rafaela demonstrou possibilidades de ampliação de sua prática pedagógica a partir do viés antirracista. Construir um projeto pedagógico que desconstrua o olhar racista não é somente uma bandeira de pessoas negras, é papel de toda a coletividade. Seguindo a conversa, uma educadora disse que a escravidão não acabou, que ela permanece. E outra complementou a fala dizendo que negros e indígenas foram desintegrados dessa sociedade. A professora Rafaela fechou sua fala concordando com as colegas e dizendo que nasceu em 1998 e que não saiu da escola há muito tempo, a mesma avalia que já deveria ter pego uma certa mudança na literatura que foge dessa perspectiva colonial estabelecida historicamente, em que a escola assim como conceitua Althusser (2022, p. 77) funciona como um “Aparelho Ideológico de Estado” – AIE, pois reproduz as desigualdades sociais e raciais. E o racismo é reproduzido pela Instituição escolar quando as narrativas negras não estão presentes no currículo escolar. Na visão do autor, a Instituição escolar atua também produzindo sujeitos, valores e modos de ver o mundo. E no espaço escolar essa ideologia

opera por meio do currículo eurocêntrico, dos livros didáticos com pouca ou quase nenhuma referência positiva negra, através de práticas pedagógicas que silenciam ou reforçam o racismo estrutural e com a seleção de obras literárias que não retratam o sujeito negro, sua história, suas produções científicas, sua arte e sua resistência. E quando a prática escolar favorece essa dinâmica que privilegia os conhecimentos, a beleza e as produções europeias ela interpela a criança negra a ocupar um lugar social específico: o da subalternidade simbólica. Abdias do Nascimento (2020) fala sobre o genocídio do negro brasileiro e expressa em suas ideias que o apagamento histórico das produções e saberes pela população negra no Brasil é uma forma de genocídio, é um **epistemicídio**.

A conversa seguiu com algumas questões sobre a infância e trouxe relatos de algumas dessas professoras autodeclaradas brancas que tiveram amigos negros e percebiam o quanto eles sofriam na escola sendo violentados com falas e atitudes racistas. Uma das professoras disse inclusive que agradecia por não ser negra, pois via o sofrimento de quem era. A mesma apresenta traços fenotípicos que traz a ideia do “pardo”, porém afirmou que nunca sofreu nenhum tipo de preconceito relacionado a questão racial. Esse mesmo sentimento de agradecer por “ser moreninha” e de me entender como uma criança “não negra” fez parte da minha (des) construção identitária, me entender como uma mulher negra foi uma construção tardia.

Sempre ouvia falas que me machucavam profundamente, como: “cabelo duro, espelho sem aço, neguinha do morro, beijuda, nariguda”. Uma pessoa branca não ouve essas falas, pois é o corpo negro, especificamente falando pessoas negras: pretas e pardas que historicamente foi desumanizado e considerado “degenerado”, fora do padrão e anormal. Refletindo sobre essas falas que ouvia na infância, espelho sem aço é uma fala que ficou no subconsciente e que me magoava profundamente, o espelho tem a ver com a nossa imagem e identidade. E quando ele é sem aço equivale a negar valor, visibilidade e legitimidade estética. É como se eu fosse um espelho que nada reflete, retrato da marca da invisibilidade.

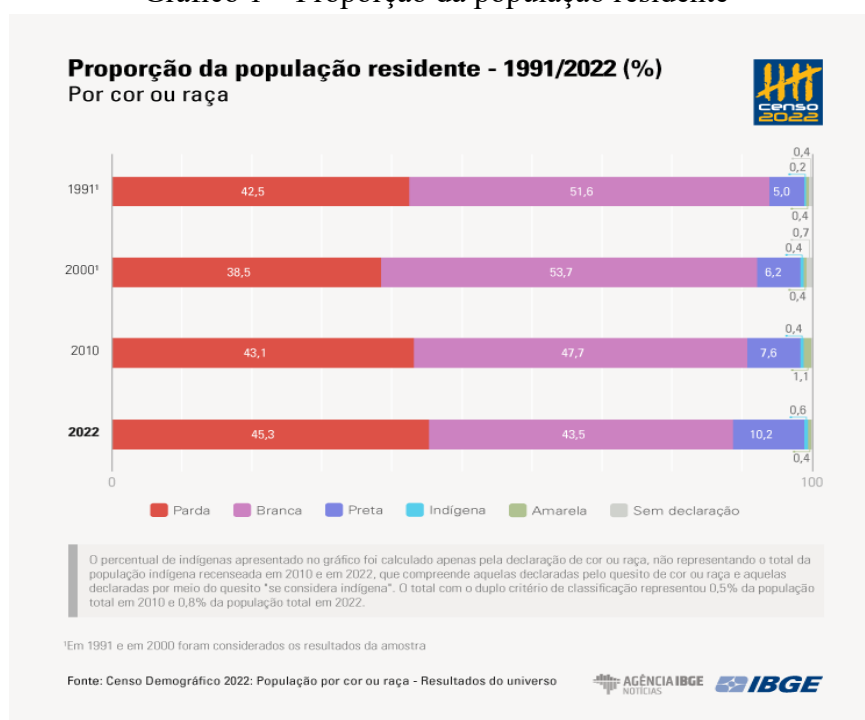
Kabengele Munanga (2020) fala sobre como a ideologia do branqueamento serviu para enfraquecer a população negra e mantê-la alienada, oprimida e subalternizada. Ele afirma que os movimentos têm muitas dificuldades em reunir negros e mestiços e reforça que:

Essa dificuldade que os movimentos negros encontram e terão de encontrar, talvez por muito tempo, não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está, sim, nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos. (Munanga, 2020, p.21)

Munanga (2020) traz contribuições importantes para compreender como o processo de

branqueamento e a tentativa de construir um Brasil branco impactou fortemente em nossa construção identitária. E ele afirma que uma das grandes dificuldades dos movimentos negros em mobilizar negros e mestiços em torno de uma única identidade “negra” vem do fato de que não conseguiram destruir até hoje o ideal do branqueamento (Munanga, 2020, p.21). Atualmente, existem alguns movimentos e vozes que dizem que os ditos “pardos” devem repensar seu lugar de pardo, um conceito denominado “parditude” já se fala nas Redes sociais e em algumas pesquisas acadêmicas (Gráfico 1). O autor Munanga diz que nessa ideia da “identidade mestiça” ele vê uma nova sutileza ideológica de tentar recuperar essas ideias que foram fracassadas, a do branqueamento físico projetada no século XIX até meados do século XX. Abdias Nascimento em seu livro *O genocídio do negro brasileiro* faz uma análise utilizando dados estatísticos do IBGE no período de 1872 a 1950. E fica evidente “através dos números que o declínio da população negra paralelo ao crescimento da branca; a porcentagem de cada grupo nos períodos respectivos é a que segue. (Nascimento, 2020, p.89).

Gráfico 1 – Proporção da população residente



Fonte: IBGE

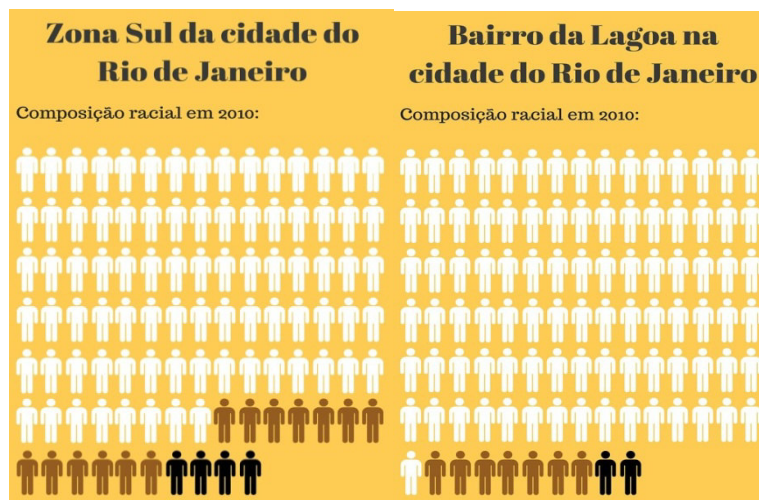
Pesquisas atuais mostram que a população brasileira hoje constitui-se em sua maioria “parda/mestiça”. Porém, é importante analisar que a autodeclaração é algo particular. De acordo com as reflexões que essa pesquisa se propõe, a identidade como afirma Neusa Santos Souza (1983) e Nilma Lino Gomes (2019) é uma construção que se anuncia de forma individual e se constrói de forma coletiva. Portanto, como coloca Nascimento (2020) “temos então, mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos; os negros identificando-se

como mulatos, pardos ou mestiço, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante” (Nascimento, 2020, p.90). Por esse motivo o autor diz que esses dados estatísticos podem mostrar um “retrato fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais as quais estão submetidos os negros no Brasil”(Nascimento, 2020, p. 90).

É interessante observar que ainda que o projeto de branquear a população brasileira tenha fracassado, esse branqueamento não aconteceu de forma física, mas deixou marcas ideológicas em nossa constituição enquanto negros- brasileiros. Pois, até os dias de hoje ainda existe a vontade do negro em branquear para evitar o sofrimento, como diz Fanon (2008) sobre as marcas que o racismo deixou na estrutura psicológica de homens e mulheres negras.

Uma fala da professora Rafaela reflete que dependendo do território que estivermos seremos lidos fenotipicamente com olhares diferentes. Ela citou um ex-aluno que vendia bala e contou que quando ele vendia bala no território da Baixada Fluminense que é predominantemente negro era “tranquilão”, mas quando ele ia vender em Copacabana, região da Zona Sul do Rio de Janeiro que é um território predominantemente branco, “as mulheres passavam do lado dele segurando a bolsa.”(Rafaela – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri). Essa fala nos permite analisar que o olhar do outro que é “igual” em termos de características raciais e sociais é diferente do olhar do outro que é “diferente” nesses mesmos parâmetros. O branco, com melhores condições financeiras que mora na Zona Sul (Figura 9) enxerga exatamente pessoas “pretas e pardas” como alguém que apresenta perigo, como uma ameaça, como um suspeito, como alguém inferior, como sendo um sujeito “negro” de fato. O negro “preto ou pardo” que mora na periferia, na região da baixada fluminense, que tem condições financeiras e estruturais de vida menos favoráveis não percebe o negro como uma grande ameaça porque aqui somos maioria. E em muitos casos, os próprios negros, os ditos “pardos” não se percebem como negros e só irão ter esse entendimento quando saírem de seu território e perceberem que há diferenciação nessas relações estabelecidas. Há relatos de sujeitos negros “pardos/mestiços” que só se perceberam negros quando foram para a Universidade e começaram a frequentar espaços onde a branquitude está. Atitudes como segurar a bolsa, suspeitar que esse sujeito apresenta perigo, julgamentos que subalternizam essas pessoas a fazem refletir quem elas são e as relações que estão estabelecidas estruturalmente.

Figura 12 – Composição racial Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: G1 - 5 mapas e 4 gráficos que ilustram a segregação racial no Rio de Janeiro - notícias em Educação

Na zona Sul, bairros de Copacabana, Leme, Ipanema, Leblon, Gávea, Jardim Botânico e Lagoa, brancos são 83% da população 13% pardos e pretos 4%. A população da Baixada Fluminense é majoritariamente autodeclarada negra (preta e parda). Esses dados têm base no Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Embora não seja possível gerar um gráfico dinâmico, há informações que ilustram a distribuição racial na região. Aproximadamente 69% da população total da região se autodeclara preta ou parda, o que corresponde a mais de 2,4 milhões de pessoas. O município de Japeri está no ranking no percentual de pessoas autodeclaradas negras, com 76,6%. Seguido de Belford Roxo com 72,7%, Queimados com 72% e Paracambi com 60,3% (15,7% pretos e 44,6% pardos).

É possível observar que o recorte de classe vem junto com o recorte racial. Como a fala da professora Rosa, que disse que os maiores desafios estão colocados para a população da Baixada Fluminense. A mesma afirma:

“Quem é da Zona Sul acha que é melhor como ser humano né? Porque ele tem lá as condições melhores de vida, hospitais, saneamento básico, enquanto a Baixada tem que continuar com o pior. Porque para a população da Baixada isso já basta, para os professores da Baixada isso já basta. Né?” (Rosa- Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

Seguindo com a conversa, a professora Aurora fez uma fala extremamente importante que deixa evidente como as crianças chegam na escola. Elas chegam com uma construção negativa do que é “ser negro”, se sentem ofendidas se forem associadas a negritude.

*“Eles dizem: Tia, fulano me chamou de preto!
Mas você é preto, e preto não é uma ofensa. Ser preto é a cor da pele.
Ah! Eu sou negão tia? Ai ele ficou, e ele era um negão lindo demais, uma criança linda! E assim, isso aí tem muito essa questão, a questão de nomenclatura, isso tudo*

vai mudando as nomenclaturas e aí nunca se sentem o que realmente se encaixa ali. E preto não é uma ofensa, então porque que a gente leva isso como ofensa? Porque lá atrás de um tempo atrás foi feita essa construção”(Aurora – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

Essa fala da professora Aurora, é um retrato clássico das narrativas encontradas nas salas de aula quando não há um trabalho de ressignificação identitária e valorização da cultura afro e /ou negro-brasileira. Trabalho esse que acontece quando há a implementação da Lei 10.639/03(Brasil, 2003) e 11.645/08(Brasil, 2008). Pois os estudantes negros chegam no espaço escolar com uma leitura negativa de si, autoestima baixa, insegurança e valorizando o que vem da matriz eurocêntrica. E a escola por sua vez, nem sempre fortalece esse trabalho étnico-racial de forma efetiva. Ainda há a cultura da “data”, do “dia D”, do “dia da culminância”, quando na verdade a culminância acaba sendo no mês de novembro e muitas vezes é trabalhado alguns dias de novembro com a finalidade de expor um cartaz pelo pátio da escola. Porém, a temática nem sempre é lembrada durante todo o ano letivo.

É preciso repensar essa prática que não pensa e valoriza o “**processo**” de construção, de produção, de reflexão, e apenas valoriza “um dia” como sendo o resultado de um processo maquiado. É preciso o resgate de uma cultura do processo e não apenas do “dia”, a cultura do dia está ligada a imagem (uma fotografia bonita postada em rede social sem entendimento por parte dos estudantes). Pensar para além da aparência é urgente e necessário, pois a prática antirracista valoriza a essência, os processos e as construções. E é exatamente por esse motivo que as Leis 10.639/03(Brasil, 2003) e 11.645/08(Brasil, 2008) são consideradas **currículo**, o que precisa ser trabalhado durante todo o ano letivo e não somente em novembro e abril (com os povos originários).

Uma escola e uma Rede Municipal verdadeiramente comprometida com a construção de um projeto antirracista, promove uma “construção coletiva”. Pois segundo o texto de apoio ao multiplicador para a Educação Antirracista – Instituto Criança é vida (2025, p.27) as Leis 10.639/03(Brasil, 2003) e 11.645/08(Brasil, 2008) apresentam caminhos para a construção de uma educação que promova a diversidade étnico-racial, respeitando e valorizando as diferenças. Reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo: e a educação de crianças e adolescentes é uma oportunidade para mudar a realidade do racismo na nossa sociedade.

A Prefeitura Municipal de Japeri, preocupada em discutir essa temática nas escolas da Rede e em cumprir a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-racial, que é uma exigência do Ministério da Educação – MEC, promoveu uma Formação Antirracista através do Instituto Criança é Vida em 2025, de um dia.Com o objetivo de multiplicar com os demais educadores nos Centros de Estudos do terceiro bimestre em todas as Unidades Escolares. Portanto, podemos observar que apenas um dia é muito pouco para que efetivamente

possamos refletir e **pensar coletivamente** práticas que ressignifiquem e descolonizem o currículo escolar. É importante ressaltar que esse momento de formação também é fruto das lutas dos Movimentos sociais (Movimento Negro) e da organização popular, que têm mais uma conquista que é a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola – PNNERQ. É uma política pública federal brasileira, instituída pelo MEC em 14 de maio de 2024 (Brasil, 2024), visa enfrentar e diminuir as desigualdades étnico-raciais nos sistemas de ensino e também tem foco especial na população Quilombola, valorizando sua cultura, história e memória. O caminho da construção **coletiva** é um bom começo para se pensar um projeto comprometido que atenda a Rede Municipal e supere a cultura de “um dia de culminância” no 20 de novembro com apenas cartazes na parede.

A autora desta pesquisa (Gabriela Machado) também participou da Formação continuada do Instituto Criança é Vida junto com outra educadora da mesma escola, as duas ficaram responsáveis por multiplicar os saberes e as reflexões da Formação na Unidade Escolar. Todas as escolas enviaram representantes para que depois repassassem o que aprenderam no dia da Formação.

O material da formação trouxe uma reflexão sobre o conceito de racismo, o conceito de igualdade estabelecido pelo Universalismo Europeu e a Retórica do poder, as classificações de raça estabelecidas pelo IBGE e as mudanças de nomenclatura ao longo dos tempos, A redenção de CAM para explicar o projeto de branqueamento da nação brasileira e a partir disso pensar como isso influenciou e impactou em nossa construção étnico-racial brasileira. Foram usados vídeos, imagens e conversas para começar a se pensar na importância de desenvolver práticas antirracistas nas escolas da Rede Municipal de Japeri.

E quase finalizando a *roda de conversa*, durante a pesquisa fizemos algumas falas de resgate da nossa história. A pesquisadora nesse momento sentiu-se à vontade e compartilhou parte de sua **experiência existencial** (Figura 13).

Figura 13 – Fala da Pesquisadora



Fonte: arquivo pessoal.

Fiz uma fala para compartilhar com as colegas sobre meu processo de construção identitária que ocorreu de forma tardia, e frisei que precisei entender quem eu era e de onde eu vim. Disse às colegas que só fui me entender uma mulher negra já na fase adulta, pois o orgulho de ser a “moreninha” me permeou durante muitos anos. E a vergonha de contar a minha história me acompanhou durante muito tempo.

4.11 Minhas raízes: do interior de Cantagalo ao Rio de Janeiro

*Filha de um homem negro de pele com melanina acentuada , Sr. Francisco (meu tio que me pegou para criar) e de uma mulher “parda/mestiça” Dona Sebastiana. Venho de uma família majoritariamente negra. Uma família que vem de Cantagalo, interior do Estado do Rio de Janeiro, em busca de melhores condições de sobrevivência. Uma família forte, pais camponeses que vêm para o Rio de Janeiro tentar uma nova vida, pois a vida no campo era muito dura. Minhas tias mulheres negras, muito fortes também vieram para trabalhar como empregadas domésticas. E os homens conseguiram trabalho no serviço pesado da construção civil, alguns nos areais e outros de vigia. Não puderam frequentar a escola, nesse sentido estudar para nós sempre representou muito. **Traz a perspectiva de levar o bastão dos meus ancestrais que não tiveram essa oportunidade.***

Minha ancestralidade materna vem de uma família de onze filhos, sete mulheres e quatro homens. Com a crise do café, as lavouras vão sendo transformadas em pasto, e o trabalho começa a ficar mais duro. Agora teriam que “amansar a terra”, requerendo mais

trabalhadores, portanto, eram poucos trabalhadores ali, o que exigia um esforço maior dos que executavam essa tarefa. Então começam a buscar outras formas de sobrevivência, pois o trabalho como meeiro era muito dificultoso. Saem de Cantagalo/RJ, interior para a “cidade grande”. As mulheres encontraram uma Casa para trabalhar de uma enfermeira que se chamava Helena, que todos se referiam como “Doutora Helena”.

Com o passar dos tempos, quase todas as irmãs estavam trabalhando nessa casa. Minha mãe biológica que se chamava Carmem Maria da Cruz, teve que começar a trabalhar muito cedo, pois as condições eram muito difíceis, muitos irmãos e muita dificuldade. Carmem Lúcia vai trabalhar em outra casa indicada por essa Enfermeira e nessa casa e com a vida dura que tinha desenvolveu vários transtornos psicológicos devido dormir em quartos escuros como “**porões**” e em decorrência da vida difícil que levava. Logo, não tinha condições financeiras e nem psicológicas de criar e educar uma criança. A primeira filha que teve (minha irmã Giseli) ela deu para uma tia criar, e eu seria dada para essa patroa “Dr. Helena”. No dia que a tal enfermeira viria me buscar, estava apenas com três meses de recém-nascida e na casa da Tia Maria do Teco aguardando a chegada da Madame. Pois, meu irmão de criação (Romário) passava vindo da escola e ouviu esse comentário, chegando em casa avisou ao Pai Francisco. Que na mesma hora foi até a casa dessa tia e disse que nenhuma Madame me levaria, pois eu seria criada por ele.

Nessa casa, eu cresci e fui educada por uma família que me acolheu e me ensinou o verdadeiro sentido do que é o amor! Um homem negro, de melanina acentuada, forte e determinado, me oportunizou ser quem hoje sou. Me recordo de sua força, de suas rezas, de seu jeito duro de ser, porque sei o quanto a vida foi dura pra ele, mas com um coração bondoso mudou todo o percurso da minha história! Cresci temendo a ele, tinha muito medo de decepcioná-lo, de não atender suas expectativas, pois era um homem conservador, que determinava muitas regras e a possibilidade de punição caso não cumprisse com suas determinações. Também tinha vergonha dessa história, não sabia como lidar com tudo isso. Os colegas da escola, amigos me questionavam em alguns momentos dizendo você não é filha de sangue, você é adotada, quem é sua mãe? Não tem pai? Com o passar do tempo fui crescendo, amadurecendo e aprendendo a lidar com tudo isso. Mas o “**virar de chave**” nisso tudo foi quando passei a entender quem eu era, uma mulher negra, fruto de toda essa história. Porém, passei a entender essa história como uma grande superação dos nossos ancestrais, passei a compreender as dificuldades enfrentadas por eles e enxerguei a capacidade de superação que todos tiveram.

Quando comecei a estudar mais sobre a população negra, as condições históricas da nossa existência, bem como nossos processos de luta e resistência, passei a me sentir

orgulhosa dessa história que antes eu escondia. **Atualmente, onde chego levo comigo essa história dos meus, nas salas de aula que passo sempre conto, pois me tornei tudo que hoje sou, graças a esse processo vivenciado pelos nossos ancestrais.** Se não fosse por tantas renúncias que eles tiveram, nós não estaríamos aqui. Os pais que me criaram (e hoje não estão mais entre nós) tiveram três filhos e me pegaram pra criar. Formaram dois professores, um bombeiro e eu também professora. Um desses irmãos professores é Mestre em Educação, a outra irmã Pedagoga e hoje aposentada. Podemos afirmar que **“Nossos pais se sacrificaram para LIBERTAR os filhos.”** Como acontece em muitas famílias pobres brasileiras, principalmente as famílias negras.

Até os dias de hoje, encontro os meus familiares (tios, tias, primos e primas) em situações de grandes desafios e percebo o quanto a **Educação me salvou e me libertou das amarras do sistema capitalista, racista, patriarcal, sexista e misógino.** Histórias de vícios, suicídio, analfabetismo, doenças psicológicas, desemprego entre outras questões fazem parte da história dos meus ancestrais e estão até os dias de hoje com aqueles que ainda estão nessa terra. **Essa é parte da minha história,** todos esses processos que expressam a condição histórica da população negra no nosso país. Porém, nesses processos também há muita luta pela sobrevivência e muita resistência.

Há depoimentos de Pai e dos meus irmãos que na década de 70, tios (as), primos (as) formavam um verdadeiro **QUILOMBO**. Alguns tios tocavam pandeiro, sanfona (papai também tocava) e sempre se reuniam com alegria para cantar e celebrar a vida. Mesmo com tanto sofrimento e tantas lutas ainda encontravam tempo para estarem juntos expressando o lado cultural da família, como diz na música de Caetano Veloso **“Quem descobriu o Brasil? / Foi o negro que viu a crueldade de frente/ E ainda produziu milagres de fé no extremo Ocidente.”** (Milagres do povo, Caetano Veloso, 1977). Porém, toda essa produção cultural coletiva foi se perdendo com o envolvimento de muitos familiares nos vícios da bebida e até os dias de hoje essa história se repete com alguns em outros tipos de vícios. Era um verdadeiro **AQUILOMBAMENTO** que existia nessa família, a própria vinda para a cidade do Rio de Janeiro representou um verdadeiro **UBUNTU** da parte de Pai Francisco, pois veio e voltou para buscar todos.

A questão religiosa também se modificou, pois existia um **Congá** na casa da Tia Maria Machado e da Vó Rita, uma mulher de ancestralidade indígena (tudo indica que Puri). Tenho leves recordações de minha Bisavó Rita, que todos chamavam de Vó Rita. Me recordo de pai Francisco me levando pra visitá-la e já estava bem velhinha e doente. Todos se reuniam na casa de Vó Rita onde ficava esse espaço de conexão com o sagrado. Me recordo muito das rezas de pai Francisco, os banhos de ervas de mãe, as espadas de São Jorge que

*ela sempre cultivava, os chás que fazia quando tínhamos dores, resfriados, cólicas, as rezadeiras que ela me levava para tirar o “mau-olhado, vento virado, quebranto, espinhela quebrada”, tudo isso permeou minha infância. E hoje vejo isso como uma grande RIQUEZA, como elementos de preservação da nossa herança africana, como valores civilizatórios afro-brasileiros. Como diz Azoilda Loretto da Trindade (2012) esses valores estão inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, gastronomia, religião, na nossa pele e no nosso coração. **Olhar para minha história ancestral é entender que essas marcas estão e sempre estiveram conosco, nós fomos constituídos coletivamente dessa história, a nossa identidade coletiva carrega essa marca.***

*E minha base familiar, meus pais que me criaram ressignificaram nossas vidas através da Educação. Pai, um homem batalhador, foi um desbravador ao sair do interior do Rio em busca de melhores condições de vida e depois volta para buscar o restante da família. Ele não tinha muita consciência da importância da educação em nossas vidas, pois o mesmo não frequentou o espaço escolar pois teve que ir pra roça com meu avô desde os 7 de idade. Mas mãe, Dona Sebastiana, uma mulher forte e sonhadora por trabalhar de babá na Fazenda dos Lafontenes desde seus 11 anos de idade, percebeu que os filhos dos patrões estudavam e isso fez toda diferença em nossa vida. Era como se ela tivesse tido acesso a “Casa Grande” e visse de perto como era a vida de quem dominava os meios de produção e formava seus filhos para continuarem esse processo de dominação, enquanto a grande maioria se mantinha dominada. E para que esse processo de dominação pudesse continuar acontecendo (essa relação estabelecida entre colonizado e colonizador) era preciso manter o colonizado sem acesso à educação e cultura, desse jeito continuariam aprisionados, como afirma Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1970): **“O conhecimento é libertação”**. E mãe Sebastiana percebe isso e quando vem pro Rio, economiza dinheiro com a venda de cafezinho no Areal para colocar minha irmã Rozângela para estudar. Nossa irmã segue esse caminho e abre portas para os que vêm depois, que somos nós. Se forma professora, e depois é a primeira da família a cursar uma faculdade, de Pedagogia. Se tornou professora da Rede pública de Ensino e é uma grande referência pra nós.*

É preciso trazer a composição de Jorge Amado, na voz de Gal Costa com a letra GABRIELA e afirmar que quando chego nesse mundo, minha história estava marcada por todos esses desafios que estão colocados para a população negra, pobre, camponesa e trabalhadora, porém isso não se torna uma constante, nesses processos de luta há muita resistência, essas dores se transformam e se potencializam. E como diz a letra “Modinha para Gabriela”.

Quando eu vim para esse mundo
Eu não atinava em nada

Hoje eu sou Gabriela
Gabriela, iê, meus camaradas!

Eu nasci assim, eu cresci assim
E sou mesmo assim, vou ser sempre assim
Gabriela, sempre Gabriela!

Posso dizer que nasci assim, cresci assim”, mas fui me transformando e me construindo através desses processos que começam muito antes de eu vir para esse mundo. E conhecer essa história dos que vieram antes de mim foi extremamente importante para entender quem eu sou e venho me tornando.

Quem me batizou, quem me nomeou
Pouco me importou, é assim que eu sou
Gabriela, sempre Gabriela!

Esta letra cabe uma releitura, pois quem me batizou e quem me nomeou muito me importou e é assim “que eu hoje sou” entendendo que as coisas nem sempre são destinadas a serem do mesmo jeito. Essa história ancestral do nosso povo não foi sempre feita de violência, escravização, sofrimento e passividade ela foi construída e continua sendo com muita luta e muita resistência. E esses processos de tensão que promovem a mudança e transformação. Hoje, essas minhas raízes estão se fortalecendo mais com a construção do meu núcleo familiar. Casei e com meu companheiro Ananias tivemos dois lindos filhos: Juan e Júlia, a razão do nosso viver! Parte dessa minha transformação é através da educação. Segue uma poesia escrita por mim quando soube da aprovação no Curso de Mestrado/PPGEA-UFRRJ/ 2024:

A VITÓRIA DO MESTRADO

Uma história de muita força e resistência,
de uma família que vem em busca da sobrevivência.
Vieram de Cantagalo para o Rio,
tentar uma vida longe do Senhorio.
O trabalho era pesado,
quase um trabalho escravo.
Não puderam estudar,
pois tinham que trabalhar.

Chegando no Rio
continuaram a luta

para tentar se estabelecer
e futuramente crescer.

Sou fruto dessa minha gente
que não perde a esperança,
que com DOR e SABEDORIA
transformam ela em ALEGRIA.

Trabalharam desde sempre,
servindo a elite brasileira
pelas casas das patroas
muitas até opressoras.

Recebi uma família que
me acolheu e me educou.
Humanidade, justiça e coragem
foram os princípios
que me ensinaram de verdade.

Sou fruto da escola pública,
foi nesse chão que construí
minha identidade.
Foi na escola que conheci possibilidades,
o lugar me fez sonhar de verdade.

Hoje sigo levando o bastão,
da minha gente que tem
força e esperança no coração.
Vamos ao curso de MESTRADO e junto
levando todo nosso LEGADO.

(Gabriela Silveira Machado em 20 de novembro de 2023, relato de experiências vividas).

É importante afirmar que o acesso à Educação também foi um **direito negado** para a população negra brasileira. Nossos ancestrais não puderam frequentar a escola pois existiu uma Legislação nº 1, de 14 de janeiro de 1837, sancionada no Brasil Império, que determinou que escravizados e pretos, mesmo livres, não podiam frequentar as aulas públicas. Esse contexto revela a exclusão racial e social ao qual foi colocada para a população negra no Brasil.

Uma pesquisa publicada na Página Notícia Preta, no dia 25 de setembro de 2025 revela que apenas 20% dos estudantes de Mestrado e Doutorado são negros ou indígenas. Levantamento do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, que analisou informações entre 1996 e 2021, dado em primeira mão na mídia em matéria do Jornal Globo. Os dados revelam segundo a página distância entre brancos e não brancos na conquista de títulos acadêmicos. No Mestrado, quase metade das titulações (50%) foi concedida a alunos brancos. Já entre

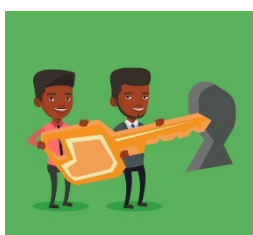
peessoas negras, o índice foi de (21%), enquanto os indígenas representaram apenas (0,23%). No Doutorado, a disparidade aumenta: (57,8%) dos títulos ficaram com estudantes brancos, contra (18,3%) de negros e (0,3%) de indígenas. Logo, adentrar esse espaço acadêmico que não foi pensado para nós historicamente é seguir resistindo e honrando o bastão que os nossos ancestrais nos deixaram. E assim encerramos nossa conversa (Figura 14).

Figura 14 - Encerramento da roda de conversa da tarde.



Fonte: arquivo pessoal.

4.12 A influência da literatura negro-brasileira na construção da identidade



Que a Literatura negra seja um “virar de chave” na vida de nossos alunos!

*“Aí foi um **virar de chave** na minha vida [...] aí foi aonde eu comecei a ter esse **letramento racial**, essa ferramenta que hoje a gente tem pra estar podendo se defender né? Levar a defesa pros nossos, pra nossa sala de aula, pros nossos filhos, nossos familiares.” (Rosa – Roda de conversa de pesquisa concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).*

Os questionários foram entregues antes da roda de conversa. O combinado foi que devolvessem até o dia da conversa. Porém algumas educadoras devolveram antes, isso permitiu que pudéssemos ter algumas impressões dos olhares apresentados pelas mesmas antes da roda.

Todas as oito participantes da pesquisa devolveram os questionários, algumas antes e outras no dia combinado. As perguntas do questionário foram elaboradas pensando em

levantar dados da sala de aula, da prática educativa e do que os educadores fomentam sobre literatura negra na sala de aula, enquanto a roda de conversa teve a intenção de saber se as educadoras tiveram em sua formação, em sua infância e trajetória algum contato com literatura negra.

Das oito professoras participantes da pesquisa todas responderam que têm o hábito de ler livros de literatura infantil com seus alunos. Dessas, três citaram livros que trabalham a perspectiva negro-brasileira (Figura 15). Alguns dos livros citados foram:

- 1) **O Pequeno Príncipe Preto – autor: Rodrigo França;**
- 2) **Meu Crespo é de Rainha – autora: Bell Hooks;**
- 3) **Renatinha – autora: Cláudia Cruz;**
- 4) **Que cor é a minha cor – autora: Martha Rodrigues**
- 5) **Carolina – sem autor citado;**
- 6) **Quarto de despejo – autora: Carolina Maria de Jesus;**

Figura 15 – Capa dos livros citados

Imagem A

Imagem B

Imagem C



Imagem D

Imagem E

Imagem F



Fonte: arquivo pessoal

Duas não citaram especificamente livros Negros- brasileiros infantis. Dessas, uma

citou um desenho infantil e a outra disse que trabalha “*questões de antecedentes e como brasileiros somos um povo miscigenado e de várias culturas e que o sangue dos nossos descendentes africanos está em todos nós independentemente da cor de pele.*” (Aurora – Questionário de pesquisa concedido em 26 de setembro de 2025, Japeri). O desenho infantil que foi citado foi “*Doutora brinquedo*”, uma menina negra que é médica. Essa mesma professora, a professora Gratidão fez referência a Juliano Moreira como sendo uma biografia trabalhada no intuito de dar visibilidade ao negro nesse espaço de poder ao qual a sociedade o desintegrou. Sua resposta diz:

“Juliano de Moreira, foi um médico psiquiatra brasileiro, revolucionou o tratamento de pessoas com transtornos mentais e combateu o racismo científico da época. A história do Dr. Juliano é o retrato do sistema racista que ‘apagam’ a história dos negros influentes na sociedade para deixar que o negro não se veja em outros locais que não sejam apenas subalternos” (Gratidão– Questionário de pesquisa concedido 26 de setembro de 2025, Japeri).

E duas professoras citaram um clássico de Ana Maria Machado, ***Menina Bonita do laço de Fita***, que não é um livro que compõe a vertente literária Negro-brasileira. É uma narrativa publicada pela primeira vez em 1986, que em sua época representou certo avanço, porém hoje é possível fazer uma análise crítica sobre essa obra e compreender que essa postura das educadoras preservam um certo **anacronismo**. Pois já existem outras obras e outros autores escrevendo numa perspectiva Antirracista, que problematiza o mito da democracia racial e põe o racismo em xeque.

A professora Laura respondeu que a obra de Ana Maria Machado (Figura 16) marcou sua infância: “*Menina Bonita do Laço de Fita é um dos que mais gosto, desde minha infância, e um dos meus preferidos para trabalhar com as crianças. Pois realça a beleza dos fenótipos não só das mulheres, mas de todo o povo negro*” (Laura – Questionário de pesquisa concedido em 26 de setembro de 2025, Japeri).

Imagem A



Imagem B



Fonte: Menina Bonita do Laço de Fita – PDF – Lendo com a Tia Tati

A professora Letícia também sugeriu o livro de Ana Maria Machado e *O Cabelo de Lelê* de Valéria Belém. A obra *Menina Bonita do Laço de fita*, é um grande clássico da autora na tentativa de buscar problematizar as questões étnico-raciais negras no Brasil. A narrativa tem um coelho branco como admirador da menina e passa toda a história querendo saber porque ela é tão pretinha. As falas da personagem principal demonstram que a mesma não tem uma identidade fortalecida, pois não apresenta ter consciência de sua existência. As respostas da menina não têm uma relação com sua ancestralidade. Elas são reprodução de um discurso que mais reforça o racismo presente na sociedade brasileira do que contribui para sua desconstrução. A menina responde que ela é pretinha porque “bebeu muito café, comeu muita jabuticaba e caiu na tinta preta”, essas afirmações são fantasiosas e nada criam uma relação com sua ancestralidade de fato. Esses discursos só reforçam falas reproduzidas e construídas historicamente por um projeto de nação que buscou desintegrar o negro da sociedade brasileira e branquear a população negra através do processo de miscigenação, falas que crescemos ouvindo do tipo “não tome muito café para não ficar mais preto”, entre outras.

Quase ao final da narrativa a menina continua indagando sua mãe sobre sua origem e a mesma responde que ela é negra por “arte de uma avó preta” o que pode trazer dupla interpretação, pois essa arte pode ser entendida como algo positivo ou não. Em um contexto que fantasia e romantiza o entendimento da menina de sua origem, arte pode ser algo tido como “errado” e não como uma “obra de arte”. A narrativa é finalizada com o coelho branco encontrando uma coelha preta pra casar e nascem muitos coelhinhos “coloridos”. É o retrato clássico do Brasil miscigenado, um país que tentou branquear sua nação, criando o conceito de hierarquização das raças, culturas e etnias. E essa tentativa não foi romântica, foi imposta e violenta. O autor Luiz Silva Cuti, afirma que:

A violência colonial serviu para impor limites à expressão dos escravizados. Esse

silêncio impositivo atravessa o tempo, naturaliza-se. A feição do racismo à brasileira se pauta por silenciar os discriminados. Essa ideologia vai se imiscuir também na avaliação da arte. (Cuti, 2010, p.58).

Quando Cuti (2010) diz que essa ideologia vai se expressar também na arte, é possível observar esse racismo à brasileira em obras literárias como essa de Ana Maria Machado “Menina bonita do Laço de Fita” da década de 1980. Que preserva um certo “racismo insidioso” que permaneceu e permanece até os dias de hoje, pois ainda há educadores que têm essa obra literária como referência no campo das relações étnico-raciais para a infância.

É importante afirmar que Ana Maria Machado, é uma autora com uma produção literária importante em seu tempo. Pois em 1978 quando a mesma inicia suas publicações na Literatura infantil e suas participações na Revista *Recreio*, segundo (Regina Zilberman, 2005) representou certo avanço, pois trouxe reflexões importantes que buscou romper com a lógica da estrutura dos “contos de fada”, a autora publicou *História Meio ao contrário* que segundo (Zilberman, 2005, p.54) “dá um recado claro a crianças e adultos, estimulando a busca de uma existência independente, do ponto de vista pessoal, e o desagrado perante um sistema político autoritário e distanciado da população.” A autora Zilberman continua reafirmando que:

A obra de Ana Maria Machado sinalizava na década de 70 para os anos 80, que a literatura infantil não apenas se insubordinava contra o sistema vigente, seja ele literário, o político ou o econômico. Revelava igualmente que era hora de se fazer uma nova história, “Meio ao contrário”, porque, se dava seguimento ao que de melhor a literatura infantil fornecerá até então, tinha, na mesma proporção, de procurar seu rumo e tratar seus caminhos da estrada que se abria à frente, conforme uma aventura inovadora e plena de desafios. (Zilberman, 2005, p.54).

A autora Regina Zilberman, em seu livro *Como e por que ler a Literatura infantil brasileira*, 2005, apresenta um panorama histórico e crítico da produção literária destinada às crianças no Brasil, buscando compreender como esse campo literário se constituiu e as influências que sofreu em relação as transformações sociais e políticas no país. Ela sinaliza que apesar de ter pouco mais de cem anos, a literatura infantil brasileira soube mostrar a que veio. É importante observar que o arcabouço literário citado pela autora é **exclusivamente branco**. Ela cita os nomes: Monteiro Lobato como sendo um grande marco da literatura infantil brasileira, Henriqueta Lisboa, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Lygia Bojunga, entre outros.

Problematicando esse fato, fica evidente que a Literatura brasileira infantil canônica é branca/eurocêntrica. Primeiro porque os “contos de fada” pensados para o público infantil, foram releituras do folclore europeu usados no Brasil e segundo porque a autora Regina Zilberman não cita produções de autoria negra para o público infantil. E sobre isso Edimilson de Almeida Pereira em seu texto: *Territórios cruzados: relações entre cânone literário e*

literatura negra e/ou afro-indígena (2010), vai discutir a importância da produção literária negra e/ou afro-brasileira no sentido de ressaltar que **essa vertente literária “está vinculada à experiência histórica e social do autor, e à produção do texto é um lugar de reflexão acerca dessa experiência”**(Pereira, 2010, p.1/19). O autor caracteriza como sendo uma “literatura de fundação”, pois ele afirma que esses autores ao mesmo tempo em que mapeiam os mecanismos de exclusão e as situações sociais adversas vividas pelos afrodescendentes, se empenham em estabelecer a crítica do modelo literário canônico. (Pereira, 2010, p.1/19).

Assim como a Literatura Brasileira destinada ao público adulto também foi pensada e construída por homens e brancos com a Literatura infantil não foi diferente. O cânone da literatura infantil brasileira é majoritariamente branco. Segundo a autora Fernanda Rodrigues Miranda, 2019, em seu artigo *Narrativa e experiência histórica nos romances de autoras negras brasileiras: silêncios prescritos*, ela afirma que a literatura brasileira de autoria negra, e sua respectiva crítica, tem problematizado a fundo a questão dos apagamentos e silenciamentos que historicamente compõe o texto nacional canônico. (Miranda, 2019, p. 214). A autora discute precisamente o gênero romance dentro da produção literária de autoria negra, destaca a obra pioneira de Maria Firmina dos Reis, pensando seu romance *Úrsula* como um romance de fundação oitocentista publicado no século XIX. Ela vai dizer também nesse mesmo artigo que o apagamento/ silenciamento da autoria negra é epistêmico, histórico e concreto. Pois considera que a produção de romances no Brasil cumpria os papéis históricos de construção da identidade da nação – e consequente formação da elite letrada (branca e masculina) nacional. (Miranda, 2019, p. 216).

Dando prosseguimento as análises dos questionários, identificamos que das oito professoras, cinco consideram que os estudantes não se reconhecem negros e três dizem que os estudantes se reconhecem. Dessas três que dizem que seus alunos se reconhecem como negros, a professora Teresa traz uma contradição, pois a mesma diz que em sua turma não existe conflitos raciais (ofensas entre eles relacionadas a cor da pele, cabelo etc.). A contradição se apresenta no fato de afirmar que não há racismo em sua turma e não apresentar nenhum estranhamento em relação a construção literária racista do autor Monteiro Lobato. Fez uma fala que apresenta a seguinte reflexão:

“Nessa turma não apresentaram conflito sobre esse tema.” (Teresa – Questionário de pesquisa concedido em 26 de setembro de 2025, Japeri).

“Tinha Tia Nastácia que ficava lá fazendo as coisas para todo mundo” [...] “O pessoal diz que ele é racista, mas não vejo nada disso não.”
(respostas resultantes das conversas, 2025).

Fica evidente a contradição apresentada quando a mesma naturaliza uma produção literária racista que nos dias atuais sofre uma série de críticas e questionamentos e ao mesmo

tempo diz que não há nenhum conflito racista entre as crianças. Essa educadora e essas crianças são fruto de um Sistema Educacional que foi estruturado e pensado de forma a favorecer e destacar as contribuições dos povos europeus e seus descendentes. O currículo que temos ainda é branco e eurocêntrico, pois valoriza as construções dos colonizadores, destacando e supervalorizando suas conquistas e narrativas, sem levar em consideração a contribuição de outros povos na construção desse país. Portanto, a educadora reproduz o racismo mesmo sem perceber, pois, isso está em nossa construção ideológica e em nossa formação educacional.

Vale ressaltar que a postura da educadora é uma postura de grande parte dos brasileiros que foram formados pelo olhar do branco/eurocêntrico. Pois a sociedade brasileira é racista, foi formada pelo racismo, foi construída através do racismo. O racismo foi preciso para que o colonizador conseguisse dominar por séculos de escravização. E é por esse motivo que existe uma frase de peso de Angela Davis que diz: **“Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.”** Nesse contexto a Educação Antirracista se apresenta como uma possibilidade, pois como afirma Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), não é possível não ser racista em uma sociedade que é estruturalmente racista.

A LDBEN 9394 de 1996 (Brasil, 1996), estabelece que o Ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da cultura brasileira, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia. A LDBEN traz a inclusão da questão do racismo na educação. A partir da promulgação das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) o ensino da cultura afro-indígena deixa de ser uma questão opcional e se torna obrigatória explorar e valorizar os saberes originários e ancestrais desses povos que construíram nosso país. Portanto, é importante compreender que mesmo com essa legislação que já completa 22 anos de existência, ainda é pouco tempo tendo em vista que durante séculos fomos construídos sobre bases escravocratas que privilegiaram os conhecimentos e saberes, a cultura, os valores, a religiosidade entre outras formas de ser e estar no mundo que supervalorizou a cosmovisão eurocêntrica. Porém, é fato que os colonizadores se apropriaram dos saberes e conhecimentos dessas populações afro-indígenas, propagando assim o sentimento de subalternidade para esses povos originários e ancestrais se sentirem inferiores. O colonizador expropriou esses saberes construídos historicamente por essas populações que foram desumanizadas pelo colonizador e fez com que esses povos se transformassem em “coisas”, assim como afirma Antônio Bispo dos Santos (2015), na tentativa de quebrar suas identidades.

Desse grupo de três educadoras que consideram que os alunos se reconhecem enquanto sujeitos negros, duas dessas indicaram livros que resgatam a autoestima e a ligação

com a cultura africana, porém podem ser problematizados.

O livro: *Que cor é a minha cor?* Da autora Martha Rodrigues, publicado em 2022 é sugerido pela educadora Teresa, é um livro de autoria negra. Ajuda os estudantes negros a se reconhecerem na personagem principal que é negra e esse é um ponto positivo. Portanto, o desfecho da narrativa ainda preserva a “ideia da miscigenação”, do Brasil colorido que fortalece a ideia do “mito da democracia racial”. É uma narrativa que traz no seu desfecho a ideia de um país miscigenado com uma imagem que representa essa perspectiva. Portanto é possível identificar a ideia que prevaleceu durante o século XIX, de um país miscigenado que preserva uma certa harmonia e democracia racial, escamoteando assim os conflitos étnico-raciais existentes até os dias de hoje em nosso país. Mesmo sendo um livro atual, ainda preserva essa concepção de um outro contexto.

Martinho da Vila tem uma composição de 1969 que expressa esse contexto - fruto da ideia do Brasil miscigenado, um Brasil Mulato.

BRASIL MULATO

Composição de Martinho da Vila

Pretinha, procure um branco
 Porque é hora de completa integração
 Branquinha, namore um preto
 Faça com ele sua miscigenação
 Neguinho, vá pra escola
 Ame esta terra, esqueça a guerra
 E abrace o samba
 Que será lindo o meu Brasil de amanhã
 Mulato forte, pulso firme e mente sã
 Que será lindo o meu Brasil de amanhã
 Mulato forte, pulso firme e mente sã
 Bem sã
 Quero ver madame na escola de samba sambando
 Quero ver fraternidade, todo mundo se ajudando
 Não quero ninguém parado, todo mundo trabalhando
 Que ninguém vá à macumba pra fazer feitiçaria
 Vá rezando, minha gente, a oração de todo dia
 Mentalidade vai mudar de fato
 E meu Brasil então será mulato
 Mulato, mulato
 Mulato...

Essa letra de samba é o retrato de um país com uma elite escravocrata que projetou construir a ideia de nação branca. Martinho da Vila com a letra “Brasil Mulato” também apresenta a perspectiva de um país harmônico e democrático racialmente, pois quando ele diz

que quer ver “a madame sambando na escola de samba” expressa essa harmonia entre brancos e negros. Quando diz “Pretinha, procure um branco” ressalta a miscigenação como ele mesmo cita na letra. E a ideia da miscigenação era só um processo transitório para chegar até o branqueamento total. A obra de Modesto Brocos “A Redenção de Cam” (1895) representa a ideologia do branqueamento racial que foi muito presente no Brasil no século XIX e deixou marcas em nossa construção identitária até os dias atuais. Essa obra nos convida a refletir sobre as tensões que nos constituíram enquanto população negro-brasileira.

Com o fim do sistema escravagista em 1888, pensadores brasileiros começam a propagar uma ideia de nação e de uma identidade nacional. Esses pensadores da época alimentaram-se de um referencial teórico defendido por cientistas europeus. A concepção teórica que eles usavam para explicar a ideia de nação e sujeito brasileiro teve como base as teorias de seleção natural de Charles Darwin (Darwinismo social). Nina Rodrigues e Sílvio Romero foram pensadores que influenciaram durante esse período do século XIX.

Sílvio Romero acreditava que o povo brasileiro seria resultado da mestiçagem das três raças cujo processo de formação estava ainda em curso. Mas que desse processo de mestiçagem a população negra iria desaparecendo aos poucos, que iria predominar a branquitude e com o tempo os não-brancos iriam desaparecendo. O médico e antropólogo João Batista de Lacerda, por exemplo, previa o desaparecimento da população negra no Brasil até o ano de 2012. Sobre isso, Kabengele Munanga (2020) afirma que:

Usando as estatísticas de Roquete Pinto, Lacerda faz uma projeção da composição racial da população brasileira até o ano de 2012, na qual a população branca subiria 80% no século intermediário, enquanto a negra cairia para zero e a mestiça estimada em 28%, em 1912, chegaria a 3%. (Munanga, 2020, p.67)

Sílvio Romero acreditava que após gerações o brasileiro iria embranquecendo até chegar ao ponto da nação brasileira se tornar majoritariamente branca. Como na Tela “A Redenção de Cam” (1895).

Nina Rodrigues nega Sílvio Romero. Era um médico e antropólogo, foi influenciado pelas ideias de um italiano chamado Cesare Lombroso. Nina Rodrigues acreditava que a miscigenação (a mistura entre as raças) provocaria uma “*degenerência*” na população brasileira. Com esse resgate histórico podemos perceber o quanto a miscigenação brasileira que sempre foi romantizada e harmonizada, traz um histórico de branqueamento e apagamento da cultura e da população negra brasileira.

O livro: *Quanta África tem no dia de alguém* foi sugerido pela educadora Rafaela. Livro da autora Renata Fernandes, publicado em 2022, é importante para pensar a nossa matriz africana. Pois trabalha com palavras de origem africana que estão presentes em nosso

cotidiano e que não temos conhecimento. Uma das estratégias utilizadas pelos colonizadores, segundo Antônio Bispo dos Santos (2015), foi o “adestramento desses povos” e tirar sua língua foi uma dessas estratégias. Esses povos foram destituídos de sua língua materna, de seu nome, de sua cultura, sua história, sua religião, suas crenças, sua família e seu território. E esse livro é um resgate ancestral na perspectiva da língua e da ligação forte que temos com nossa ancestralidade, é uma forma de mostrar as nossas crianças que temos marcas civilizatórias afro-brasileiras em nossa formação étnico-racial que impactam em nossa constituição enquanto negro-brasileiros, e essas marcas estão em nossa língua também. Lélia González (1984), afirma que essas marcas de africanização que por vezes o colonizador tentou apagar estão em nossa língua até os dias de hoje, a intelectual conceitua como **Pretuguês**.

É preciso analisar que a autora do livro citado acima “Quanta África tem no dia de alguém” não é uma autora negra, porém essa sua produção literária apresenta comprometimento com o fortalecimento da identidade negra. Pois a mesma escreve sob uma perspectiva que valoriza a herança africana em nossa língua. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de que o racismo é uma discussão de toda a sociedade brasileira. A autora não é negra, porém a ilustradora sim.

Das cinco educadoras que consideram que seus alunos negros não se reconhecem como tal, duas delas sugerem livros que contribuem com o processo de ressignificação identitária, que são as professoras: Rosa e Anastácia. Duas professoras sugerem livros marcados por estereótipos e que não são considerados produções negro-brasileiras, pois têm autoras brancas. As educadoras que sugeriram foram: Laura e Letícia. E a última não sugere livro infantil negro na perspectiva Antirracista, a professora Aurora.

As professoras Rosa e Anastácia sugeriram dois livros em comum: *O Pequeno Príncipe Preto* e *Carolina Maria de Jesus*, a educadora Rosa especifica um livro da autora *O Quarto de Despejo* enquanto a professora Anastácia somente cita “*Carolina*”. O primeiro livro que elas sugerem é do autor Rodrigo França, publicado no ano de 2018. É uma releitura da obra de Saint- Exupéry, o autor ressignifica a obra trazendo para o viés afro-brasileiro, Antirracista e atual. A narrativa tem um menino negro que viaja por planetas diferentes e encontra personagens e situações que trazem reflexões sobre identidade negra, preconceito, diversidade, afetividade e UBUNTU (filosofia africana que expressa a ideia de coletividade, “eu sou, porque nós somos”). Nessa releitura o protagonismo é negro, há uma ressignificação da infância e da criança negra como instrumento de potência e sabedoria.

O outro livro sugerido por elas: *O Quarto de Despejo (Carolina Maria de Jesus)*, é um livro que tem sua versão original publicada em 1960, é o Diário da escritora negra, favelada,

catadora de papel Carolina Maria de Jesus. Moradora da favela do Canindé em São Paulo, sua obra trata sobre questões histórico-sociais ao qual a sociedade brasileira atravessa até os dias de hoje. É uma grande reflexão sobre como o 13 de maio foi menos impactante do que o 14 de maio, data ao qual a população negra brasileira ficou jogada a própria sorte. Com o fim da escravidão no Brasil e a falta de reparo histórico, essa população permaneceu desintegrada da sociedade brasileira até os dias de hoje e encontra-se nos espaços mais subalternos, sobre as condições mais precárias de vida. Porém, o livro original não é indicado para crianças, já existem versões adaptadas para o público infantil e infanto-juvenil. Carolina é uma literatura usada como espelho e denúncia, pois permite que os estudantes possam se ver na trajetória de luta e resistência da autora e possam refletir criticamente sobre as condições históricas ao qual a população negra foi submetida, esse posicionamento crítico constrói a postura de denúncia nessas crianças.

A pesquisa de Santana (2020) que compõe a revisão de literatura desta dissertação (Estado da Arte), dialoga com as sugestões de literatura dessas educadoras: Rosa e Anastácia. Pois Santana, propõe um trabalho com os estudantes de conexão da produção literária da autora Carolina com as vivências dos estudantes. E como relatou também a educadora Rafaela (2025) que viveu a residência pedagógica e percebeu que o trabalho que a professora realizava com a autora tinha significado, ela diz: “*Carolina era a ponte*” (Rafaela, roda de conversa de pesquisa, concedida em 17 de outubro de 2025, Japeri).

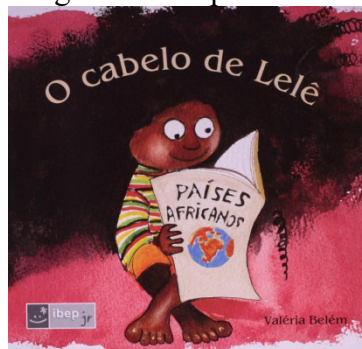
A professora Rosa sugere outros livros de grande importância: *Renatinha de Cláudia Cruz*, *Nelson Mandela*, *Rosa Parks* e *Meu Crespo é de Rainha de Bell Hooks*. Todos esses livros seguem a linha antirracista, cumprem o papel do empoderamento do negro e podem ser conceituados pela vertente literária Negro-brasileira.

As outras três desse grupo das cinco professoras, duas sugeriram: *Menina Bonita do Laço de Fita* e *O cabelo de Lelê*. Esse primeiro livro, já foi citado anteriormente como sendo um livro que reforça a narrativa racista ao invés de desconstruir, portanto foi importante em seu tempo.

O livro *O cabelo de Lelê* (Figura 17) ,da autora Valéria Belém, publicado no ano de 2007, a narrativa conta a história de uma menina negra que não gosta do próprio cabelo crespo. Ela o compara com os cabelos lisos e “arrumados” das colegas, e se sente deslocada. Um dia, ao folhear um **livro sobre a história da África**, a menina descobre as raízes culturais e históricas do seu cabelo. Ela passa a compreender que seu crespo carrega beleza, ancestralidade e identidade. A partir desse contato com a própria história, Lelê ressignifica sua autoimagem, aceita seus fios e passa a ter orgulho de quem é, celebrando sua negritude. É um livro também importante em seu tempo, porém nesse tempo era comum ver murais pelas

escolas com bonecas pintadas (as Lelês) e Bombril colados em suas cabeças (o que reforça cada vez mais o racismo), pirulitos com papel de bala preto (objetificando o negro e o colocando no lugar de comida) e ainda os Blackfaces² que ridicularizam o negro, e mesmo assim ainda presenciamos até os dias de hoje. E as ilustrações e representações visuais da personagem no livro se assemelham a caricaturas o que pode reforçar os estereótipos.

Figura 17– Capa do livro



Fonte: O cabelo de Lelê | Amazon.com.br

A última professora não sugeriu um livro, apenas disse que trabalha a perspectiva do povo brasileiro miscigenado, de várias culturas.

Das duas professoras que sugeriram Menina Bonita do Laço de Fita, uma dessas, a professora Laura respondeu no questionário que os alunos utilizam o lápis de tom de suas peles e que não presenciou conflitos raciais nessa turma. Porém, no dia da roda de conversa trouxe a fala que naquele dia um aluno usou o termo “cor de pele” se referindo ao lápis rosa claro. Como o questionário foi entregue antes da conversa existe a possibilidade de um despertar para a observação da educadora em sala de aula.

Uma palavra que aparece em seu questionário quando a pergunta é se existem conflitos raciais entre os alunos relacionados a ofensas, abordando os traços da cor da pele, cabelo ou traços fenotípicos, a educadora responde que nessa turma não há, mas na turma anterior havia muitas falas:

*“Atualmente, ainda não presenciei casos de ofensas com a classe anterior, era necessário conversar e desconstruir diversas falas inadequadas, tais como desconstruir diversas falas inadequadas, tais como: “cabelo duro” e “carvão”. Falas estas grosseiras e difíceis de serem ouvidas, mas que nos mostram o quanto ainda precisamos trabalhar e lutar para que sejam **desenraizadas**. Não somente as falas, como também as atitudes” (Laura - Roda de conversa de pesquisa, concedida no dia 17 de outubro de 2025, Japeri)*

²O **Blackface** tem sua origem Estadunidense e surge em um contexto do século XIX no teatro, com o objetivo de criar uma performance cômica para negras e negros através de caricaturas exageradas, com representações estereotipadas e ofensivas. Artistas brancos pintavam a cara de preto para interpretar uma pessoa negra, porém com a intenção de retratar negras e negros como boçais e degenerados.

A palavra “**desenraizadas**” foi usada pela educadora no sentido de desconstruir o que já está construído de maneira forte, **enraizada**. Durante a roda de conversa a professora Laura utilizou essa palavra enraizada também, e deixou evidente em sua própria fala que essas atitudes e falas foram enraizadas em nosso dia a dia e na nossa vida, pois usou a palavra “**denegrir**” sem perceber e sem refletir o que estava dizendo de fato. Esse processo ficou em nós, essas construções foram tão fortes que criaram “**raízes**”. É interessante analisar como o **processo da colonização deixou raízes profundas que violentou nossa identidade**. Ao ponto da própria educadora reproduzir a fala sem perceber. E para além disso, também sugeriu um livro que reproduz a ideia de um Brasil miscigenado e racista em sua construção histórica. O livro “Menina Bonita do Laço de Fita” é um marco na literatura infantil para a infância. Nós crescemos com ele, trabalhamos com ele e acreditamos no que ele sempre nos mostrou de forma superficial, mas nunca paramos para refletir o quanto ele mais reforçava do que desconstruía o racismo, no quanto ele continuava romantizando o processo histórico e folclorizando o processo de construção e fortalecimento de nossas ancestralidades e identidades. Segue um depoimento da pesquisadora desta dissertação (Gabriela Machado) que retrata essa perspectiva:

Iniciei minha carreira profissional na Rede pública de Ensino, na Prefeitura Municipal de Engenheiro Paulo de Frontim, com 23 anos de idade. Antes disso havia trabalhado dois anos na Rede privada de Ensino, no contrato temporário de professor substituto no Colégio Pedro II e um ano no contrato do Governo do Estado.

*Quando cheguei na Rede pública, na primeira matrícula efetiva fui para uma Creche, trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade. E lá precisei me apropriar do ato de “contar histórias” para aquelas crianças. E o que eu levava para a sala de aula eram as histórias, muita música, brincadeiras, teatro entre outras criações. **Os contos de fada** foram as primeiras narrativas que eu acreditava serem para crianças. Fez parte da minha infância e era o que eu levava para a sala de aula. As crianças se encantavam com os contos e queriam ser os personagens que apresentávamos nessas histórias. Ali eu não tinha muito entendimento sobre a questão negra, mas já observava que as crianças negras, principalmente as meninas queriam ser as personagens: Cinderela, Rapunzel, Branca de Neve etc. E as meninas negras colocavam pano na cabeça para interpretar o cabelo da Rapunzel. Ou seja, nessas histórias não havia **representatividade negra**, pois são narrativas construídas por autores europeus que não dialogam com a nossa ancestralidade afro-indígena. Os alemães - Os irmãos Grimm, Charles Perrault, o dinamarquês Hans Christian Andersen entre outros autores produziram material que permeou infâncias brasileiras durante séculos.*

*Com o livro **Menina Bonita do Laço de Fita** não foi diferente. Fez parte do nosso trabalho durante muito tempo sim, me recordo que no início de carreira essa narrativa era referência na temática racial. Nessa creche dramatizávamos para as crianças e eles adoravam. Porém, com o tempo de prática em sala de aula vamos buscando formações e somos levados a outras reflexões. E essa construção é saudável, pois ninguém nasce pronto! E entendendo que somos educadas e formadas na perspectiva eurocêntrica é um processo de construção olhar pra nós e entender quem somos, de onde viemos e decidir o que queremos.*

***Monteiro Lobato** também permeou a minha infância através do programa de televisão do Sítio e quando chego na escola pública, no início de carreira levo comigo esses personagens do Sítio do Picapau Amarelo. A ideia de um Sítio com muitos animais, com personagens coloridos como a boneca de pano Emília, como o sabugo de milho falante Visconde de Sabugosa, Tia Nastácia como a que faz os quitutes gostosos, os personagens do folclore brasileiro que despertavam nas crianças curiosidade, medo e criatividade, também fez parte desse meu processo de construção no Magistério e na minha infância também. A música que cantávamos: “Marmelada de banana, bananada de goiaba, goiabada de marmelo, Sítio do Picapau Amarelo!” Tocando um pandeiro com as crianças em roda era um momento de alegria, de sentimentos bons e de felicidade naquela Creche. Ainda não tinha **letramento racial** para perceber a Tia Nastácia no lugar da subalternidade e não tinha lido a obra a fundo, não sabia naquela época que ela era chamada de “macaca” e desumanizada pelo autor. Essa percepção vem de forma tardia, assim como minha construção identitária.*

*Hoje podemos afirmar que permanecer usando esses autores depois de tantos anos que se passaram e as novas reflexões que já temos é uma postura anacrônica. Permanecer utilizando obras que foram de um outro tempo e hoje já sofreram críticas é permanecer em um outro tempo que não dialoga com a atualidade. E é por esse motivo que conhecer o passado é importante para repensarmos o que queremos. É importante olhar para esse passado e perceber o que houve de bom que precisa ser resgatado e permanecer, o que não foi tão positivo precisamos ressignificar para não continuarmos reproduzindo os mesmos erros de antes. Essa postura é como se fosse a própria “**SANKOFA**”, pois voltamos ao passado para pegar o que ficou no sentido de compreender quem somos e de onde viemos (o nosso passado e presente) e nos construirmos de forma diferente na tentativa de não reproduzirmos os erros e nos projetarmos de forma diferente no futuro.*

(Gabriela Machado, relato de experiências vividas).

Todas as cinco professoras responderam que acreditam na Literatura Negro-brasileira como contribuição na construção identitária das crianças e que pode ajudar como fator

contribuinte na redução de atitudes racistas na escola. Elas dizem que é possível trabalhar o protagonismo e a representatividade.

A professora Rosa, especialista em relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira acredita que a Literatura negro brasileira *“pode ser uma poderosa ferramenta na construção da autoestima de estudantes negros e na redução de atitudes racistas nas escolas por diversas razões. Dentre elas podemos citar: representatividade positiva, valorização da cultura afro-brasileira, desconstrução de narrativas racistas, educação para as relações étnico-raciais e estímulo ao pensamento crítico.”* (Rosa, questionário de pesquisa concedido em 26 de setembro de 2025, Japeri).

Três professoras ressaltaram um fator importante. As professoras: Aurora, Anastácia e Letícia, disseram que através da Literatura Negro-brasileira é possível trabalhar a trajetória negra fora da perspectiva da **“história única”**, contata pelo colonizador e marcada pelos estereótipos. A professora Anastácia disse que a Literatura negro-brasileira pode contribuir na construção da autoestima e na redução de atitudes racistas na escola. Sua resposta sobre como essa vertente literária pode contribuir na construção de autoestima e na redução de atitudes racistas na escola: *“Mostrando através das histórias e contos que o negro não é só sofrimento e contando a história da vida que eles não tiveram acesso”* (Anastácia-questionário de pesquisa concedido em 26 de setembro de 2025, Japeri).

E a professora Letícia também dialoga com essa perspectiva quando responde:

“Sim. Literaturas negras mostram a pluralidade da população negra, suas lutas, famílias e conquistas, indo além dos estereótipos negativos. Isso ajuda a desconstruir preconceitos e promove empatia, combate a ideia de inferioridade e fortalece o orgulho da própria cor” (Letícia – questionário de pesquisa concedido em 26 de setembro de 2025, Japeri)

A professora Aurora também dialogou com essa lógica, quando disse que essa vertente literária possibilita que o sujeito negro *“se veja representado em imagens que vão muito além do que no passado com a única representação sendo escravos.”* (Aurora – questionário de pesquisa concedido em 26 de setembro de 2025).

Pensando nessa perspectiva, é importante fazer um resgate sobre o trabalho que autora desta dissertação (Gabriela Machado) realizava anteriormente:

Acreditando que sensibilizaria os estudantes sobre a questão étnico-racial, realizava um trabalho pautado na dor e no sofrimento. Mostrava imagens do negro sendo chicoteado e escravizado, pois tinha a ideia de que os estudantes iriam sentir aquela dor e se sentirem parte dela, e a partir disso sentiriam vontade de buscar valorizar a possibilidade que a escola oferecia de transformar suas vidas. Eu não sabia fazer um trabalho que valorizasse as

produções, a cultura e os saberes da população negra brasileira, pois eu também não conhecia esse outro lado da história, a história da potência, dos saberes ancestrais, das produções negro-brasileiras. Colocava nos murais imagens do sofrimento com a intenção de tocar nos estudantes e chamá-los para a reflexão. Portanto, não tinha sucesso. O sentimento que eles construíam era o de “eu não tenho nada a ver com isso, isso aconteceu com outros.”, pois ninguém quer ser comparado com algo negativo, e eu demorei perceber isso e compreender que estava trilhando um caminho sem sentido. Só mostrava o lado negativo, porque também fui educada vendo-o, portanto, não conseguia fazer outro percurso.

*Uma professora da Unidade Escolar, a professora Rosa, foi muito importante em minha trajetória. A mesma já observava meus murais mesmo com imagens de dor e sofrimento do negro e me convidou para tentar a seleção da Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e cultura afro-brasileira no Colégio Pedro II. Como a mesma disse na pesquisa esse foi **“um virar de chave na minha vida”**.*

*Rosa, uma mulher negra de melanina acentuada, já trabalhava com Carolina Maria de Jesus em suas salas de aula. E um dia fui até sua sala e lá estava ela com o Quarto de Despejo nas mãos e uma turma de quarto ano de escolaridade. Me perguntou se eu já conhecia e eu disse que não, saí da escola naquele dia curiosa, já querendo comprar o livro pra ler. E ao mesmo tempo pensava como posso ter cursado Letras – Língua Portuguesa e Literaturas e não ter visto nenhum autor negro? Era preciso cursar pelo menos uma disciplina optativa e optei por Literaturas africanas, algo já me chamava dentro dessa temática. Porém, quando chego encontro uma professora branca que trabalhou durante todo o período da disciplina com um Moçambicano Mia Couto, um homem também branco. Eu ficava me perguntando: Onde está o meu povo? Ou seja, a escola e a Faculdade apresentaram um perfil de intelectual branco e em sua maioria homens. **A professora Rosa merece um lugar de destaque nessa Unidade escolar**, pois ela foi muito importante nesse meu processo, nesse despertar. Mesmo já gostando de desenvolver esse trabalho, suas contribuições foram imprescindíveis! No primeiro ano que cheguei nessa escola, peguei um quinto ano que estava sem professor, portanto foi difícil me conectar com eles. Foi na semana da consciência negra que ensaiei com eles uma dança e foi a coisa mais linda! O samba de Jorge Aragão “Identidade”.*

Fizemos a Especialização no Colégio Pedro II juntas. E é a partir dessa formação que começo a compreender que o caminho que estava construindo faltava alguma coisa. Faltava o mais importante, que era mostrar para além da dor e do sofrimento, para construir autoestima nas crianças, sentimento de pertencimento e o orgulho de suas ancestralidades. A Direção dessa escola sempre abraçou essa temática, a cada apresentação ou trabalho nosso

*eram emoções que estavam guardadas em seu coração e isso foi muito bom. É uma escola como qualquer outra, com vários desafios, dificuldades, poucos recursos, mas humanidade nunca faltou no chão dessa escola. Posso dizer que a **Escola Municipal Duque de Caxias** certamente foi e continua sendo um espaço importante pra nós. Posso afirmar que participei da ocupação do lugar pela Associação de Moradores do Bairro Alecrim quando era criança, fiz estágio nessa escola quando estava no Curso de Formação de Professores, depois de formada prestei o concurso público nessa Unidade Escolar, fui aprovada e hoje trabalho nessa escola e moro também no entorno dela. Então é com muito orgulho que falo desse chão e com muito zelo e respeito que sirvo essa comunidade escolar.*

(Gabriela Machado, relato de experiências vividas.)

4.13 Relações entre o PPP (Projeto Político Pedagógico) e a sala de leitura da Escola Municipal Duque de Caxias:

A sala de leitura da Escola Municipal Duque de Caxias funciona com alguns livros que compõe o acervo literário da Unidade Escolar. Os livros que estão nesta sala grande parte deles foram adquiridos com um Projeto de Leitura implementado pela Secretaria de Educação, no ano de 2015 que levou um “**Armário de leitura**” (Figura 18) para as escolas da Rede Municipal. Cada sala de aula ganhou um armário desse com livros diversos. Havia também nessa mesma época uma Kombi da leitura que visitava algumas escolas com professoras da Secretaria de Educação que se vestiam de personagens dos contos de fada como a Branca de neve, Chapeuzinho vermelho entre outros personagens infantis e iam em algumas escolas contar histórias.

Figura 18 – Armário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa sala de tamanho razoável, que suporta em média 25 crianças, há quatro estantes de livros, dois armários, um mural grande e uma televisão comprada recentemente. Há acesso à internet pelo wi-fi da escola, o que é um grande diferencial, pois nem todas as escolas da Rede tem sinal de internet. São dois ventiladores e um aparelho ar-condicionado que somente refresca. A sala (Figura19) fica no segundo andar, situa-se próximo ao pátio da escola. Portanto, a acústica não é favorável devido ao barulho dos recreios e ao fechamento do pátio por motivo de infestação de pombos no local.

Figura 19 – Sala de leitura

Imagem A

Imagem B



Fonte: Arquivo pessoal

A sala pode ser usada por todas as turmas desde que sejam acompanhadas pelo professor (a). Muitas turmas utilizam também a televisão da sala durante as aulas. No turno da manhã existe uma dinâmica um pouco diferente dos demais turnos, pois uma professora fica

responsável em pegar as turmas e realizar um trabalho de leitura com elas, porém nos outros turnos isso não acontece.

Além desse trabalho realizado nessas manhãs, a professora que é responsável em fazer esse movimento literário, empresta livros aos alunos de algumas turmas do turno da manhã. Existe um caderno de empréstimo (Figura 20) desses livros como forma de controle para que o aluno se comprometa em devolver o livro que levou para casa. É uma iniciativa extremamente importante e uma tentativa de incentivo à leitura na Unidade Escolar. Porém, essas ações só acontecem em alguns dias no primeiro turno. Não há um funcionário responsável por esse trabalho nos demais turnos na Unidade escolar.

Figura 20 – Livro empréstimo de livros da biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal

A temática do PPP é convidativa para a competência leitora - “Do Mundo da Leitura à Leitura do Mundo: caminhos da aprendizagem.” O Projeto usa referências de intelectuais como Moacir Gadotti, Maria Montessori, Mario Sérgio Cortela, Freire, Vygotsky entre outros.

É importante observar que o desenho expresso na capa do caderno de leitura faz referência ao personagem criado pelo autor Ziraldo, o Menino Maluquinho. Essa imagem é convidativa para uma das reflexões propostas por esse trabalho de pesquisa, de que a literatura brasileira de base eurocêntrica tentou apagar, silenciar e estereotipar as produções literárias construídas por negras e negros. É importante refletir que a produção literária do autor Ziraldo, como “O Menino Marrom” tem sua primeira publicação no mesmo ano do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” da autora Ana Maria Machado em 1986. É escrito dentro dessa lógica marcada pelos estereótipos e pelo reforço do racismo e do mito da democracia racial.

O Menino Marrom é uma narrativa que conta a história de dois amigos O Menino Marrom e O Menino Branco. Os dois são inseparáveis e vivem várias aventuras juntos.

Aparentemente a intenção do autor seria mostrar as diferenças, como a diversidade pode fortalecer uma relação. Porém, em alguns trechos do livro fica evidente atitudes negativas associadas ao Menino Marrom. A própria roupa dos personagens, o Menino Marrom aparece de chinelo, com roupas mais simples e até descalço. Já o Menino Branco sempre de sapatos, calça e blusões, expressando a ideia de bem arrumado (Figura 21).

Figuras 21– Livro Menino Marrom - Ziraldo



Fonte: Arquivo pessoal.

Existe uma cena que o Menino Marrom vai ajudar uma senhora a atravessar a rua e leva um tapa na mão. Em um outro dia estavam os dois vendo a velhinha atravessar a rua. O Menino Branco pergunta por que ele vem ver a velhinha atravessar a rua e o Menino Marrom responde “– Eu quero ver ela atropelada.” (Ziraldo, 2013, p.24). Esse exemplo revela a intenção do autor em construir um personagem negro constituído por má índole, más intenções, reforçando ainda mais o racismo. Em junho de 2024, o livro foi proibido em um município por uma Prefeitura no Estado de Minas Gerais, a Prefeitura de Conselheiro Lafaiete, por conta de reclamações de um grupo de pais sobre o “pacto de sangue” que os meninos fazem no livro e os responsáveis alegaram ser inapropriado para as crianças. Portanto, a Justiça conseguiu reverter e o juiz determinou que o livro fosse imediatamente reintegrado às escolas, sob a pena de multa diária para o município.

No documento do PPP da Unidade escolar, logo no tópico Fundamentos Filosóficos da educação, existe uma citação de Maria Montessori sobre a criança como sendo um ser em criação. Nos Fundamentos Socioantropológicos da educação há a seguinte afirmação: “A prática pedagógica deve ser entendida como uma pratica cotidiana no contexto escolar, podendo vivenciar os valores sentidos e significados que norteiam o ato educativo,” (PPP, 2025, p.10). O texto apresenta alguns conflitos quando inicia-se situando o contexto da Pedagogia Liberal Tecnicista e em seguida afirma que procura desenvolver um trabalho em

parceria da escola com a comunidade por meio da pedagogia sociointeracionista.

Os fundamentos epistemológicos trazem Paulo Freire dizendo que é impossível refazer esse país, humanizá-lo com adolescentes brincando de matar gente e destruindo sonhos. Portanto, traz o pressuposto progressista de que a escola não pode existir isolada da sociedade e do mundo.

Os fundamentos didáticos - pedagógicos trazem Carlos Drummond de Andrade com a seguinte frase: "Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem." Essa afirmação é uma contradição apresentada, à medida que reflete sobre uma nova perspectiva educativa que na prática não acontece. Os estudantes ainda permanecem enfileirados, em salas pequenas, com pouca ventilação, avaliações somativas que precisam levantar índices quantitativos do processo ensino-aprendizagem e tomam o maior tempo do educador que precisa deixar o trabalho mais reflexivo e humanizado em segundo plano. O modelo eurocêntrico de educação é muito forte até os dias de hoje na escola e nos sistemas de ensino, e romper com essa lógica ainda é um grande desafio.

O PPP traz metas, ações e objetivos que expressam um trabalho integrado de toda a Unidade Escolar, que favoreça a troca de experiências e com estratégias de planejamento participativo. Fala também sobre as ações pedagógicas, suas metas e objetivos e ações. Uma das metas a serem cumpridas é: **“Incentivar a leitura em um ambiente alfabetizador.”** (PPP, 2025, p.14), e um objetivo que dialoga com essa ação colocado no PPP é “Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.” (PPP, 2025, p.15). Logo, nas ações que estão colocadas não fica explícito uma que atenda a essa meta e a esse objetivo do incentivo à leitura e propiciar um ambiente adequado pra que ela aconteça de forma concisa. Todas as ações estão voltadas para debates sobre direitos e deveres, reunião com pais, alunos e professores, realizar eventos como passeios e visitas entre outros. Porém, no tópico ação não existe especificamente uma ação descrita que expresse um trabalho de incentivo à leitura na sala de leitura.

O incentivo à leitura não acontece somente na sala de aula. A sala de leitura pode estar aberta com um projeto bem pensado para que de fato a criança tenha contato com a leitura. É importante propiciar um ambiente adequado para o desenvolvimento da competência leitora. Porém não existe um projeto que aconteça nessa sala nos três turnos, com um professor preparado para desenvolver essa competência. Ler mecanicamente não é leitura, decodificar símbolos ou letras sem compreender o verdadeiro sentido do texto é mecanizar esse processo. A leitura deve estar conectada com o letramento para que possa ser utilizada como prática

social, como prática reflexiva, como leitura de mundo e como uma prática libertadora. O letramento deve atender aos diversos campos do conhecimento, ele deve ser linguístico, científico, digital, matemático, racial entre outros. E a sala de leitura pode ser um espaço para fomentar essas temáticas e despertar a curiosidade no discente através do conhecimento que liberta.

O PPP também trata sobre Planejamento, Orientação Pedagógica e Educacional. Nesse trecho também estão colocadas diversas ações que vão desde verificação e controle do planejamento dos docentes, da frequência dos discentes e do acompanhar desses processos, bem como: recuperação paralela, dar assistência aos discentes sem especificar como, manter informações sobre normas, realização de projetos interdisciplinares, entre outros objetivos. Nos procedimentos não existe especificações de como desenvolver esses objetivos. Diz que através de entrevistas, encaminhamentos e reuniões de responsáveis. Não há novamente ações da orientação pedagógica e educacional que fomente um trabalho de **incentivo à leitura** descrito.

Há um trecho do Projeto que reflete o que é a BNCC e sua importância no processo ensino-aprendizagem. Em seguida, uma breve descrição da Unidade Escolar Duque de Caxias. Composta por três turnos: manhã (de 07:30 às 11:30), tarde (13 h às 17 h) e noite (18 h às 22 h), sendo que o horário do turno da noite é flexível devido a violência que há no local, violência essa que nos últimos tempos têm crescido nos municípios da Baixada Fluminense, assim como em toda a cidade do Rio de Janeiro. A escola tem duas professoras eleitas que ocupam o cargo de Direção na Unidade Escolar. Com 87 funcionários efetivos distribuídos nos diversos cargos que compõe o quadro.

Para abordar sobre avaliação e critérios somativos e quantitativos cita Cipriano Luckesi. Discute sobre a recuperação paralela que deve acontecer durante todo o ano letivo. Trata sobre objetivos e sobre alguns procedimentos da recuperação paralela como: trabalhos em grupo e individuais, exercícios em sala de aula, casa, correção dos cadernos, entre outros que a Docente achar conveniente. Assim, o texto chega nas considerações finais. A ideia que fecha o texto fala sobre uma escola democrática onde todos possam ter o direito de aprender atendido, priorizado e respeitado. Algumas frases trazem reflexões e não há uma fundamentação teórica para essas citações:

“A educação é um processo que deve ser desenvolvido sob a responsabilidade de todos:

Do aluno - que não pode ser “paternizado”, nem vitimado;

Do Professor - que tem que conhecer o seu papel social e político;

Da Sociedade - que deve garantir a centralidade da educação frente às demais políticas sociais;

Do município - que deve restringir seu papel e atuar como articulador e como equalizador dos benefícios;

Da escola - Esperar o engajamento de todos para a realização dos fundamentos estabelecidos neste documento e que estão os indicadores do rumo a intervenção pedagógica nela praticada”(PPP – Projeto político pedagógico, p. 25, 2025, Japeri)

Essa questão sob a responsabilidade do aluno é convidativa para a reflexão do que seria o aluno “paternizado” e vitimado, como bem coloca o texto. Esse conceito deixa uma dúvida no ar sobre o significa para a escola esse aluno “vitimizado”. Partindo do contexto histórico-social é importante compreender em qual território a escola está situada. Ao problematizar esse aluno “paternizado” o texto não identifica quais são os desafios que estão colocados para esse território Japeriense e para o bairro onde fica localizada a escola. A partir desse levantamento de dados é possível discutir coletivamente que escola se quer. Uma escola que continue reproduzindo as desigualdades que estão colocadas no lugar ou uma escola que apresenta uma proposta para a transformação da realidade local? Nesse trecho há um fechamento de ideias que diz que uma escola democrática e aberta às reflexões será capaz de diminuir índices baixos questionados pela Secretaria de Educação, mas não sinaliza qual violência está mais colocada nesse território ao afirmar que o aluno não pode ser vitimado. O que diz respeito ao Marco Situacional de um PPP (Projeto Político Pedagógico).

O texto segue refletindo sobre o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. E vem apresentando as modalidades de educação as quais a Unidade Escolar atende: Ensino Fundamental, com exceção do Pré-escolar, EJA (Educação de Jovens e adultos) bem como um breve histórico, seus objetivos e dispositivos Legais que se encontram ancorados na LDBEN 9394/96(Brasil, 1996). Traz os princípios da EJA, como: Equidade, Diferença, Proporcionalidade e a Proposição de modelo pedagógico próprio. E dá ênfase que o aluno da EJA já desenvolve os conteúdos se envolvendo nas práticas sociais, e que lhes faltam é sistematizar.

O tópico processo de ensino-aprendizagem traz uma reflexão de Magda Soares, mas não cita o ano e nem página. “[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua propriedade”

A autora afirma que apropriar-se da escrita é torná-la parte de si. E quando há a apropriação da escrita, ela passa a ser nossa, algo que sabemos usar sozinhos. Ou seja,

aprender a ler e escrever significa dominar uma tecnologia, pois depende de técnicas e conhecimentos criados pela humanidade. Porém, o interessante nisso tudo é aprender essa tecnologia e se apropriar, torná-la sua. E só nos apropriamos de algo que temos acesso, que conhecemos e criamos familiaridade. Se após os estudantes aprenderem essa tecnologia da leitura e da escrita (dominar o sistema de símbolos, codificar e decodificar) e não tiverem acesso aos livros, não exercitarem a leitura autônoma, eles não irão se apropriarem da leitura de fato. E quem não se apropria fica restrito a reproduzir o que lhe mostram sobre leitura, o que pode comprometer o processo criativo no aluno. Portanto, o contato com a sala de leitura, com um projeto voltado para desenvolver a competência leitora no estudante deve ser papel fundamental em uma Unidade Escolar. Essa análise pode ser expressa em um quadrinho clássico da Mafalda (Figura 22).

Figura 22 – Quadrinho Mafalda



Fonte: Não ler é perigoso - Jornal Tribuna - (2023)

Esse trecho do PPP vem falando de forma bem breve de avaliação diagnóstica, planejamento pedagógico, conceitos de alfabetização e letramento, cita os níveis de alfabetização cunhados pela intelectual Emília Ferreiro, sobre as fases e etapas de escrita que compõe fases cognitivas no processo de alfabetização. Essa perspectiva apresentada no PPP da Unidade Escolar merece uma reflexão no sentido de compreender a escrita da palavra precedida pela leitura de mundo, como cunhou Paulo Freire em seu livro *A importância do ato de Ler: três artigos que se completam* (1989). Sobre a leitura Freire afirma que: “A leitura da palavra é sempre precedida pela leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (Freire, 1989, p.7).

Paulo Freire agrega esse debate dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita de forma consistente, pois defende a perspectiva de que “a educação deve ser vivenciada como prática concreta de libertação e de construção da história” (Freire, 1989, p.7). Descreve em seu livro que sua infância produziu significados e palavras do seu mundo particular que foram determinantes para seu processo de aprendizagem da língua falada e escrita, pois as palavras já estavam presentes em sua vida. Sobre isso o autor diz: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.” (Freire, 1989, p.11).

Dentro dessa lógica Libertadora de educação pensar um PPP (Projeto Político Pedagógico) de forma coletiva que considere essa perspectiva de leitura e escrita como um processo que extrapola a decodificação do texto escrito apresenta-se como um desafio a ser superado também no âmbito das Relações Étnico-raciais. Pois a Literatura Negro-brasileira traz a possibilidade de leitura de mundo para as crianças, especificamente as negras de lerem o mundo a partir de referenciais positivos da negritude. E pensando também na reflexão apresentada por Kiusam de Oliveira (2020) contida no referencial teórico desta pesquisa sobre as “infâncias negras”, a “palavramundo” dessas crianças surge das vivências, da corporeidade, de seus territórios e de suas ancestralidades, e isso precisa ser considerado no processo educativo. Dentro desse contexto, o ato de ler assim dialoga com as reflexões de Freire (1989), pode ser entendido como um ato de reconhecimento, pertencimento e afirmação identitária.

Observando o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola não encontramos atividades propostas, pensadas e desenvolvidas para o ambiente da sala de leitura da Unidade Escolar que atenda essa lógica.

O documento também fala dos procedimentos da Avaliação qualitativa ou somativa realizada dentro dos parâmetros estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Traz a legislação e logo em seguida os instrumentos estabelecidos, que são:

- Participação;
- Assiduidade;
- Revisão dos conteúdos que os alunos não assimilaram;
- Atividades realizadas na sala de aula e extra classe;
- Trabalhos, avaliações bimestrais e testes;
- Leituras;
- Produções textuais;

-Projetos. Entre outras(PPP- Projeto político pedagógico, p. 33, 2025, Japeri).

As aulas de Educação Física são restritas para apenas um professor na unidade escolar atender os dois turnos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, portanto, foi preciso elaborar um cronograma da semana A e semana B. Os alunos têm aulas de 15 em 15 dias, visando atender toda a unidade escolar. Além disso, não existe uma quadra na escola que permita que seja realizado um trabalho com uma estrutura adequada. Existe um pequeno pátio e que recentemente foi todo fechado por conta da infestação de pombos no local. O calor piorou bastante, mesmo com ventiladores instalados nesse pátio. Sem contar que atrapalha as aulas nas salas de aula, pois o barulho fica abafado no lugar.

O PPP apresenta a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que institui o Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em todo território Nacional. Além de trazer também, a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) que inclui a cultura indígena. Além dessas Leis, há um trecho que diz que estamos incluindo aspectos afro-brasileiros ligados a: oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade e cooperatividade. Esses aspectos citados, são valores civilizatórios afro-brasileiros conceituados pela intelectual Azoilda Loretto da Trindade que não é citada no documento.

O documento segue trazendo a Educação inclusiva e Especial. Fala da Declaração de Salamanca e do surgimento do termo necessidades educativas especiais que veio substituir o termo criança especial. E diz que a Educação Especial é o ramo da educação que se preocupa com as Pessoas com Deficiência. Logo, expõe o Capítulo V da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, a escola buscou desenvolver o Projeto Raízes, que representa uma tentativa de resgate de nossa ancestralidade e nossa existência, o que dialoga com a Legislação apresentada no documento. O Projeto apresenta um questionário a ser realizado com as famílias. A reflexão que aqui se apresenta diz respeito a ausência de objetivos bem definidos do trabalho da sala de leitura em articulação com toda a Unidade Escolar e o projeto Raízes. O desafio apresentado está em compreender a leitura como um ato político, social e cultural e que pode aliar a Literatura Negro-brasileira no processo de alfabetização dentro de uma perspectiva libertadora de educação.

O “questionário” do Projeto Raízes (Apêndice 3) é uma **sugestão** do que poderemos indagar os alunos. De modo que outras perguntas poderão ser inseridas ou retiradas, conforme o contexto da turma. Ratificando que nosso objetivo inicial é saber de onde nossos alunos são oriundos, bem como coletar dados/informações sobre suas famílias e suas expectativas em relação ao futuro.

O projeto Raízes lançado em 2025 (Anexo 2), apresenta uma proposta objetiva, importante e dinâmica. Porém, alguns desafios que estão colocados no espaço escolar e no

Sistema de Ensino dificultam a execução desse projeto. Alguns professores participantes da pesquisa sinalizaram na roda de conversa **a necessidade de formação continuada e de espaços para discutirem coletivamente os projetos** que irão construir a escola desejada por todos. As educadoras Rosa e Anastácia trouxeram essas evidências em suas falas de que aquela roda de conversa que aconteceu durante a coleta de dados da pesquisa deveria ser um “momento corriqueiro em nossa unidade escolar”, portanto quase não SE reúne se não for para Conselhos de Classe que discutem muito mais burocracias a serem entregues como: diários, relatórios, planejamentos, PEIs, avaliações, nomes de alunos possíveis retidos, alunos em recuperação paralela, avaliações externas etc. Discute-se muito mais sobre resultados do que processos. Não existe espaço inclusive para uma construção coletiva do PPP participativo.

As formações que existiram esse ano pela Secretaria de Educação (MEC) sobre alfabetização apresentaram discussões pertinentes, porém não são discutidas em âmbito municipal e territorial, são mais generalizadas. As unidades escolares precisam construir seus projetos dentro de suas particularidades como sugere o “Projeto Raízes/2025”. O que de fato é necessário são espaços/tempo para um planejamento que pense a elabore um projeto coletivo, pois a proposta precisa ser horizontal e não vertical. Foi elaborado pela Equipe de Orientação e Gestão como sinalizado no texto. É importante ter a participação de todos os funcionários da unidade escolar nessa elaboração e discussão. Mesmo com excelentes ideias como essa se não houver participação coletiva na elaboração pode correr o risco de não sair do papel.

É preciso compreender que os projetos precisam ser discutidos desde o vigia ao Diretor Escolar para que de fato exista garantia que aconteça. Pois só se executa aquilo que se apropria e a apropriação só ocorre quando a construção é coletiva. Sabe-se que é um grande desafio lidar com todas as problemáticas presentes no dia a dia da escola que são inúmeras e reunir o grupo de funcionários para construir um projeto juntos, não é tarefa fácil, porém não impossível! Através desse movimento talvez seja possível construir o sentimento pertencente a algo construído por toda a comunidade escolar. “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (Freire, p. 5, 1987).

Foi importante consultar o caderno de empréstimos de livros (Anexo 1) para levantar indicadores dos temas literários que a escola tem na sala de leitura. Como foi dito anteriormente, há um trabalho apenas no turno da manhã com algumas turmas da escola e essa professora elaborou dentro das suas possibilidades um caderno de empréstimos de livros para as crianças. Logo, buscou-se analisar através das temáticas contidas no caderno de empréstimos quais os livros que essas crianças mais pegam emprestados, para identificar que

temáticas a escola fomenta e se há livros dentro do campo da educação das relações étnico-raciais.

O caderno consta data de início de empréstimo no dia 29 de agosto de 2022 e seguiu emprestando até novembro de 2025. O ano que mais emprestou livros para as crianças foi no ano de 2024. Segue a quantidade de empréstimos de acordo com o ano letivo apresentado no (Quadro 2).

Quadro 2 – Quantidade de livros emprestados nos últimos anos.

ANO LETIVO	QUANTIDADE DE EMPRÉSTIMOS
2022	4 livros
2023	17 livros
2024	121 livros
2025	65 livros
TOTAL:	207 livros

Fonte: Autoral, 2025.

No ano de 2022, só houve empréstimos para três professoras. Entre essas uma pegou dois livros e é participante da pesquisa. As temáticas dos livros de interesse delas foram: Amizade e Fábulas. No ano de 2023, uma turma de segundo ano de escolaridade pegou livros e os temas que mais apareceram foram: aventuras, fábula, Literatura de fantasia (Peter Pan) e livros com animais. Ainda em 2023, uma aluna pegou um livro que fala sobre a diversidade, **“Cabelo com jeito diferente”** da autora Lúcia Fidalgo, 2015. Desse livro existem diversos exemplares nos armários em algumas salas de aula. A protagonista da história chama-se Bia, uma menina que sofre críticas de colegas na escola por causa do seu cabelo que é diferente. A situação causa sofrimento e Bia fica retraída, envergonhada e pensa em se esconder. Ao longo da história, ela aprende a lidar com esse constrangimento e a **recuperar sua autoestima**. Há uma **conversa entre Bia e a mãe**, que ajuda na reflexão sobre a diferença e a aceitação de si mesma. Os temas principais são: **bullying, preconceito, autoconhecimento e aceitação das diferenças**. Esse livro tem em grande quantidade no armário da escola, apesar de não trazer a temática negra, pois a menina é branca, tem o cabelo vermelho e cheio, mas trata da questão da diversidade.

Em 2024, os temas emprestados foram: Animais, monstros, lendas folclóricas, fábulas, contos de fada, sonhos, fantasia, suspense e apareceu uma outra criança que pegou esse livro “Cabelo com jeito diferente”, dos 121 livros emprestados apareceu esse sobre diversidade.

No ano de 2025, dos 65 livros emprestados apareceram dois livros retirados por uma criança do terceiro ano e outra de um segundo ano de escolaridade com temática negra. O livro **“O Quilombo do Encantado”** do autor Marcos Mairton, 2010. A história tem o protagonista, filho de uma escravizada que foge após um conflito com o capataz e vai viver em um grupo indígena. Ele se aproxima da cultura indígena, aprende a língua desse grupo e se casa nessa comunidade. Vem a se tornar uma liderança no lugar. A temática enaltece a união de povos e a coexistência de diferentes culturas. É uma prova viva do que o autor Nego Bispo coloca em suas teorias que as culturas confluem, para existirem não precisam destruir outras assim como fizeram os colonizadores ao qual ele chama de povos monoteístas. Esse livro é um exemplo da lógica da confluência defendida pelo autor, mostrando que é possível a convivência de povos diferentes, respeitando as tradições uns dos outros. Porém o texto não é curto e dependendo do ano de escolaridade não atrai tanto. Foi um livro selecionado pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) em 2012.

E por fim, o livro **“Nina África”** foi emprestado por uma aluna do segundo ano de escolaridade nesse mesmo ano. Dos autores: Lenice Gomes, Arlene Holanda e Clayson Gomes, 2009. O subtítulo é **“Contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades”**. É uma coletânea de lendas e mitos africanos, especialmente contos de origem (mitos da criação) que explicam fenômenos da natureza como a chuva, brisa, as estrelas, entre outros. O livro tem uma mensagem de afeto, encantamento e espiritualidade, resgatando a riqueza cultural da África tradicional.

É possível analisar que do total de livros emprestados apenas dois livros, menos de 1% desses livros emprestados são de fato livros de temática negro-brasileira. Livros esses, que são produzidos dentro de um contexto que conta o outro lado da história que não seja a história das ausências e da inferioridade. Mesmo não sendo autores negros podem construir sua produção literária preocupada com letramento racial. Porém, é fato de que a unidade escolar possui pouquíssimos livros dentro da temática e consequentemente os alunos não têm acesso a esse tipo de literatura a não ser que o professor compre e leve seus exemplares para a sala de aula. A Direção da escola comprou alguns exemplares para a escola, porém esses por serem novos não são emprestados para as crianças e ficam trancados em um armário na sala de leitura. Desses, temos em média 15 livros que são publicações mais recentes e de autoria negra. Há uma preocupação grande que se percam os exemplares, portanto é preciso

compreender que se o estudante não tiver acesso não irá se familiarizar com esse tipo de leitura. É importante analisar e refletir que esses livros emprestados podem ser compartilhados entre os alunos de forma a promover um círculo de leitura. O que poderia ser uma troca em que os alunos compartilhariam o que leu no momento da devolutiva do livro.

4.14 A formação continuada no âmbito das Relações Étnico-raciais e relato de experiência.

Assim como já mencionado anteriormente, no dia três de outubro houve um encontro com um representante por escola para uma formação de um dia com o **Instituto Criança é Vida, com a temática Educação Antirracista**. Cada Unidade escolar precisou enviar um representante para assistir há formação e posteriormente multiplicar no próximo Centro de Estudos na escola.

De práxis os orientadores pedagógicos eram os indicados para assistirem a formação e repassar, porém, caberia a cada unidade escolar se organizar e eleger algum profissional comprometido em assistir e multiplicar os conhecimentos adquiridos e discutidos na formação. Na Unidade escolar Duque de Caxias, a Orientação Pedagógica cedeu seu espaço para que professores que realizam um trabalho voltado para potencializar a Educação das Relações Étnico-raciais fossem em seu lugar e viessem brevemente compartilhar. A princípio meu nome (Gabriela Silveira Machado) foi cogitado, recebi esse convite e prontamente aceitei. Aceitei o desafio por entender a relevância da temática e do processo de implementação da 10.639/03 (Brasil, 2003), 11.645/08 (Brasil) e da recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ (Brasil, 2024). Uma outra educadora, participante da pesquisa se prontificou a participar também pois a mesma desenvolve um trabalho de relevância e tem formação como Especialista em Educação das Relações- Étnico Raciais e Cultura Afro- brasileira, e fomos as duas.

Recebemos um material de apoio que sistematizou ideias e descreveu atividades para serem desenvolvidas no Centro de Estudos. As temáticas discutiram: A construção histórica do racismo na sociedade brasileira, o que de certa forma dialogou com análises trazidas por esse trabalho de Dissertação sobre A Redenção de Cam e o projeto para branquear o Brasil. Discutiu o conceito universal do “somos todos iguais” que foi construído com base nos valores europeus e não representa a diversidade do mundo. Essa discussão convida-nos a refletir que esse discurso corrobora com o apagamento da existência de diversos grupos, suas histórias e lutas. Concluímos que a verdadeira igualdade é aquela que reconhece e respeita as diferenças, garantindo e afirmando essas diferenças para então promovermos as condições de

acesso que cada grupo/sujeito/coletivo demanda.

A palestrante do curso marcou sua fala quando afirma que é preciso falar não somente da dor, mas também de potência. Isso me recorda o início do meu processo de trabalho quando não sabia mostrar a potência e ficava trabalhando somente a dor. O primeiro momento era para ser discutido a definição do conceito de racismo e dentro dessa perspectiva falou-se de forma rápida como se deu esse processo de hierarquização de raças, da tentativa de branquear a população negra no Brasil, e que não tivemos políticas de reparação histórica, pois as estatísticas mostram que somos a população mais propensa aos processos de exclusão e de negação de direito à cidadania. Falou por exemplo da violência obstétrica³ ao qual a mulher negra sofre, perguntou quantas pessoas negras estão hoje em cargo de Direção de escola por exemplo? Somos maioria nos espaços de poder? Citou Nego Bispo quando se referiu a esse processo de negação da humanidade sofrido por negras e negros.

O material trouxe casos recentes de racismo dos grupos afro-indígenas. Também trouxe um debate que diferenciou racismo de bullying, pois são diferentes violências que ocorrem frequentemente nos espaços escolares, e inclusive apresentou a Lei n.14.811/2024(Brasil, 2024), que criminaliza o bullying e o cyberbullying no Brasil, e tipifica como crime e prática de intimidar sistematicamente outras pessoas, de forma intencional e repetitiva, seja individualmente, seja em grupo. Também citou as Leis n. 7.716/1989(Brasil, 1989), Lei Caó e a Lei n. 14.532/2023 (Brasil, 2023) que passou a equiparar a injúria racial (ato de ofender a dignidade de alguém com base em raça, cor, etnia) ao crime de racismo no que diz respeito à imprescritibilidade e inafiançabilidade.

Utilizou-se vídeos explicativos e reflexivos do Observatório de Educação sobre o processo histórico brasileiro, de como o racismo se manifesta em nosso dia a dia e como nos formou pautado em um modelo de sociedade racista em que as relações entre as pessoas são construídas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam, portanto, é preciso construir uma Educação Antirracista que repense todo esse contexto, que se preocupa em preparar indivíduos que se coloque contra esse sistema gerador de desigualdades e crie possibilidades de valorizar outras formas de ser e estar no mundo que não seja a universal/eurocêntrica.

Uma outra atividade realizada no curso trouxe a seguinte indagação: Como você enxerga o mundo? Como você enxerga o racismo? E para essa discussão foi apresentado um vídeo “Teste de imagem” do Programa Diferente, é um vídeo do Paraná que trouxe um teste

³A **Violência obstétrica** destaca-se por ser um tipo específico de violência contra a mulher, é considerada uma violação dos direitos das mulheres grávidas em processo de parto, a perda da autonomia e a decisão sobre seus corpos, além de compreender o uso excessivo de medicamentos e intervenções no parto, como a realização de práticas dolorosas e desagradáveis que não possuem embasamento científico. (Ferreira, 2018, ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros).

com diversas pessoas mostrando fotografias com pessoas negras e brancas. Todas as situações traziam a mesma cena e só modificava as pessoas da foto, ora negras, ora brancas. As situações eram: uma pessoa com um spray de grafite, quando mostrava a mulher branca as pessoas diziam “Essa é uma grafiteira, o grafite é uma arte.” Quando mostrava a mesma cena com a mulher negra, diziam “Uma pichadora, a pichação é um crime.” E outras cenas como alguém correndo na rua, o homem branco era visto como o atleta, já o negro o fugitivo. Uma mulher branca lavando louça, dizia “Está lavando louça na casa dela”, para a negra dizia “Uma empregada doméstica.” Foi um momento importante durante a formação, pois profissionais negras contaram situações vivenciadas por elas ou por familiares. E foi um espaço de muitas escrevivências narradas por quem é atravessado pelo racismo diariamente. Algumas falas também de reprodução do racismo, como “cabelo duro” ou como “ele era bonito, branco, boa aparência”. Essas professoras falaram de forma natural, sem perceber o impacto que essas falas provocaram.

Um outro vídeo impactante que foi transmitido “Ninguém nasce racista” da UNICEF, fez diversas pessoas se emocionarem e refletirem como o racismo machuca os sujeitos que são atravessados por ele. A UNICEF criou a campanha “Por uma infância sem racismo”, buscando alertar a sociedade sobre os impactos violentos do racismo nas crianças e adolescentes, mostrando como é preciso a mobilização de todos em busca de respeito e igualdade.

Os saberes originários também foram abordados através de um vídeo de Daniel Munduruku que trouxe reflexões sobre a importância dos impactos sobre a aplicabilidade da 11.645/08 no espaço escolar. Foi feita a leitura do texto “A mãe do corpo” que expressou os saberes ancestrais que mulheres indígenas carregam consigo e que celebram vida, a maternidade e o cuidado coletivo. Para os Karipuna e os Gualibi-Marworo, do Amapá a “mãe do corpo” é entendida como o útero – o berço da vida, já para os Mundurukus o significado da “mãe do corpo” não é exatamente o útero, mas uma região abaixo do umbigo, um ponto crucial de conexão entre mãe e filho. As mulheres Mundurukus escolhem posições de parir que lhes tragam conforto – ajoelhadas, sentadas, honrando a sabedoria de seu corpo. Portanto, esse texto trouxe a diversidade de riquezas, sentidos e significados para diversos povos originários.

A formação também compartilhou uma experiência antirracista de um professor que criou uma música para trabalhar a beleza e a valorização dos cabelos crespos com crianças. O vídeo viralizou na internet em sua época de produção. Por fim, a formação aconteceu somente no horário da manhã, estava programada para encerrar as 11h e 30 minutos e terminamos 12h e 15 minutos. Foi realmente muito proveitoso todos os debates oportunizados.

Na escola a formação foi preparada por mim e pela professora Rosa. Conversamos antes e preparamos um roteiro com os principais pontos que consideramos relevantes para serem discutidos. Tivemos o desafio de compartilhar a formação com os três turnos da escola. A princípio encarei como sendo algo que consumiria um certo tempo precioso dentro de todas as possibilidades de formação do Curso de Mestrado que já exige muita dedicação, leituras, escrita, produção de artigos e compromisso em cursar as disciplinas da ementa do curso. Porém, pensei também na possibilidade de ter outras reflexões que poderiam contribuir nesse processo de construção da pesquisa. Até porque a metodologia de pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados conversas e essa seria mais uma oportunidade de abertura de diálogo com todos os profissionais da Unidade escolar, especificamente só foram convocados os professores, o que de fato não foi decisão nossa e sim da Direção da escola que organizou o dia apenas para a formação dos docentes.

Nossa preocupação focou em organizar um ambiente que dialogasse com a temática discutida. Levamos vários livros infantis e infanto juvenis negro-brasileiros que são livros do nosso acervo pessoal, pois a escola não tem esses livros disponíveis. Espalhamos nas mesas, em uma esteira ao chão que também havia caixotes e bonecas negras. Fizemos um cantinho com lembranças as quais havia um pé de moleque junto de uma mensagem para serem entregues aos professores. Fizemos um Folder com a organização da dinâmica que seria realizada. Organizamos as cadeiras em formato circular para destacarmos o valor civilizatório afro-brasileiro que é a circularidade. Preparamos um delicioso café com apoio da Direção da escola, que também providenciou um novo mural com personalidades negras para a sala de leitura e fizemos slides para o direcionamento das atividades desenvolvidas. Utilizamos dois vídeos para dinamizar o debate. Os debates foram marcados por uma boa participação dos professores, por envolvimento, interesse e uma boa comunicação.

O grupo da manhã foi participativo no sentido de dialogar demonstrando interesse pela temática. A professora Rosa trouxe falas importantes que possibilitaram muitas reflexões sobre o conceito de racismo e antirracismo. Trouxe em suas análises citações de Frantz Fanon e Carolina Maria de Jesus, apresentando “Quarto de Despejo” como sendo uma sugestão de literatura de denúncia histórico – social. Os professores sentiram-se à vontade para expor suas ideias no decorrer das questões que eram levantadas.

Quando falei da construção histórica do racismo, sobre a Redenção de Cam, uma professora afirmou que “ainda temos muitas falas e atitudes no dia a dia de reprodução do racismo e que ainda tem sido um grande desafio romper com essa construção histórica, que aos poucos estamos refletindo sobre tudo isso. A mesma diz que a um tempo atrás, coisa de uns oito anos via colegas colando bombril nos cabelos de bonecas para apresentar cartazes da

temática negra.” Conversamos sobre o quanto fomos e somos educados por uma sociedade racista, por uma escola com um currículo eurocêntrico, por livros que por muito tempo mostrou o negro no lugar do escravizado somente e por um modelo que nos fez naturalizar e normalizar o racismo. E que, portanto, quando Ângela Davis está dizendo “é preciso ser antirracista” é exatamente por esse motivo, em uma sociedade racista precisamos remar contra a maré, precisamos ser antirracistas.

Uma jovem, a mesma que estava na roda de conversa da pesquisa – Dandara, participou ativamente e falou sobre a dificuldade que encontra ao conversar com familiares, colegas de classe e amigos sobre as cotas raciais, pois a ideia que se tem é que cota é esmola. Então a conversa trouxe essas reflexões sobre a importância de conhecer a história desse país para a compreensão de que é uma política de reparo histórico-social necessária e que veio após muita luta. Falamos sobre a Lei do Boi que muitos não conheciam, que favoreceu filhos de grandes proprietários de terra, privilegiando famílias já ricas e propagando assim as desigualdades sociais. E sobre isso poucas pessoas tinham conhecimento.

Uma fala que chamou atenção foi de uma professora que também é participante da pesquisa, a professora Gratidão. A mesma expressou que é preciso desmistificar que há uma rivalidade entre brancos e negros, pois ela concorda com Martin Luther King que segundo ela não teve uma postura agressiva diante da luta antirracista. A professora deixou transparecer que ainda existe uma ideia de que a luta antirracista provoca rivalidades, especificamente quando utilizamos o termo branquitude. Conversamos sobre isso e concluímos que a luta antirracista é para toda a sociedade brasileira e não apenas para pessoas negras. O vídeo da UNICEF (Ninguém nasce racista) emocionou muitas e muitos colegas que não conseguiram conter as lágrimas que rolavam pelo rosto. No vídeo crianças negras e brancas são chamadas para um teste e precisam falar palavras racistas para uma mulher negra e elas não conseguem, até que uma criança comenta que sofreu também o mesmo tipo de preconceito racial e começa a chorar muito. Foi difícil conter a emoção nesse momento.

No grupo da tarde e da noite repassamos o mesmo material. Portanto, surgiram outras discussões já que foram diferentes professores nestes grupos. Um debate que surgiu foi sobre “O lugar de fala”. Algumas professoras disseram que já foram impedidas de falar sobre racismo por serem pessoas brancas e que outras pessoas negras já haviam falado sobre isso com as mesmas. Conversamos que sobre o lugar de fala todos têm o seu, porém cada fala parte de um lugar e de uma experiência diferente. A fala da pessoa negra parte de um lugar ao qual é atravessado pelas vivências e experiências de quem vive e sente o racismo na pele. Já a fala de uma pessoa branca parte do lugar do privilégio, nessa perspectiva de não sofrer o racismo, mas que todas as falas têm a sua relevância dentro de seus contextos.

Conversamos sobre aquela velha história de dizer “ah, mas eu tenho um amigo negro, minha amiga é negra, tenho uma prima negra...” mas são experiências diferentes. Uma professora que dizia que pode sim falar sobre a causa com propriedade e outra professora também branca dizia “mas você não sente o racismo.” Essa professora deu até um exemplo: “quando alguém se machuca você pode se compadecer com a dor do outro, mas não está doendo em você.” Por fim, esse debate trouxe a reflexão de que o racismo causa desigualdades sociais e históricas que mexem com toda a sociedade brasileira e nos adocece. Portanto é um assunto para todos estarem conversando e pensando juntos formas de combate a essa problemática racial. Existe uma letra de samba cantado na voz de Zeca Pagodinho que exemplifica essa problemática do “lugar de fala”. A letra “*O dono da dor*” esclarece que a fala do sujeito negro é a fala atravessada por esse sentimento do dono da dor, portanto é um contexto de fala, de escrita de quem vive a narrativa. Logo, essa é a ideia da escrita negro-brasileira, uma produção literária de vivência e experiências que partem de contextos diferentes da branquitude. O trecho do samba diz: “...Que o dono da dor sabe quanto dói..”, “A realidade é dura, mas é aí que se cura, ninguém pode imaginar o que não viveu.” (Nelson Rufino, trecho do *samba, O dono da dor*, 1997).

No grupo da noite (EJA) foi muito proveitoso também, porém houve um contratempo que foi a falta de energia. Mas foi um momento lindo, pois todos os professores presentes queriam permanecer ouvindo nossas falas e todos ligaram a lanterna do celular, logo continuei falando sem slide e sem energia. Nesse momento me recordo que falávamos sobre Antônio Bispo dos Santos, sobre o processo de desumanização do negro brasileiro, permanecemos ali mesmo iluminados por celulares. Em seguida a energia voltou e demos prosseguimento. Foi um grande desafio pois estivemos também com professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e ainda há uma cultura de ser maior ou menor entre alguns profissionais do primeiro e do segundo segmento do Ens. Fundamental, porém foi um momento de interesse e interação.

Quando passamos o vídeo “Como você enxerga o mundo” uma professora que mora na Zona Sul disse que é exatamente assim. No condomínio que ela mora já observou como as pessoas negras são tratadas, há esse recorte racial quando uma pessoa negra entra no condomínio, pois o porteiro logo indica o elevador de serviço, quando vê um negro em um carro novo e caro os olhares logo de desconfiança das demais pessoas. Então ela disse que já observa isso faz tempo e lá na Zona Sul é bem diferente da Baixada Fluminense.

Finalizamos o Centro de estudos com o sentimento de missão cumprida. Fizemos o melhor que pudemos e observamos que nunca tivemos um Centro de Estudos com tanto envolvimento como tivemos nesse. Presenciamos olhares curiosos que demonstravam interesse

e presença. Não foi um encontro cansativo em que as pessoas queiram ir embora, foi um momento de muita troca e aquilombamento na Unidade Escolar Duque de Caxias.

5 RESULTADOS

A pesquisa levantou dados importantes para a reflexão e construção de uma Educação Antirracista que reconheça a herança histórica e cultural que a população negra legou a esse país. E a partir disso que os estudantes sejam capazes de se reconhecerem parte importante desse processo. Dentro dessa lógica as oito professoras participantes da pesquisa apresentaram evidências dos avanços e dos desafios que ainda temos colocados para o trabalho com a literatura Negro-brasileira dentro da Unidade Escolar Duque de Caxias.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de pesquisas já realizadas na temática (Estado da Arte), que teve como objetivo apontar caminhos já percorridos sobre o que já existe no tema, alguns enfoques, divergências e reflexões. Esse primeiro momento apresentou resultados importantes em dez pesquisas, pois trouxe contribuições para a estruturação e organização desta pesquisa, dessas dez a mais recente foi do ano de 2023. Um dos resultados nesse levantamento está relacionado ao conceito de literatura cunhado pelos pesquisadores analisados. Somente a pesquisa mais recente utilizou o conceito da literatura Negro-brasileira fundamentado pelo autor Luiz Silva Cuti (2010).

O levantamento do Estado da Arte trouxe resultados que expressam avanços e desafios ainda a serem superados no espaço escolar. Um desses desafios evidentes é o referencial estético encontrado nas escolas predominantemente branco e eurocêntrico, as atitudes e falas racistas que são naturalizadas pelas pessoas no espaço escolar com frequência, a alienação das crianças negras sobre sua existência histórica o que consequentemente induz a uma postura de passividade, inferioridade em relação a branquitude. Essa postura fortalece o racismo, pois esse complexo de inferioridade faz negras e negros negarem suas crenças, costumes, religiosidade para se aproximar do branco. As pesquisas trouxeram avanços também fazendo referência a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) como um marco legal e necessário para uma produção literária preocupada com o letramento racial e com o combate ao racismo. Trouxeram evidências de narrativas negras como a de Carolina Maria de Jesus que possibilitam uma conexão do texto com as vivências, inquietudes, sentimentos, histórias e memórias dos leitores, e que essa conexão pode contribuir na construção identitária dos estudantes.

Fica evidente que existe um grupo de educadoras que já trabalham ou estão se apropriando dessa perspectiva antirracista através da Literatura, pois a maioria dos livros citados por elas foram livros que dialogam com a vertente literária Negro-brasileira. Dos dez livros apresentados observamos que dois são produções que ainda reforçam o racismo, fortalecendo o mito da democracia racial e marcando o sujeito negro com estereótipos, o que

consequentemente provoca a desumanização da população negra.

Tomando como base a vertente literária Negro-brasileira, conceito cunhado pelo autor Luiz Silva Cuti (2010), entendendo que essa produção literária nasce da população negra fora de África como bem coloca o autor, ela é composta de autores negros. Portanto, das oito professoras, somente três professoras citaram livros de autoria negra, essas são: Rosa, Anastácia e Teresa. Das outras cinco, três citaram livros que retratam a temática negra, porém são produções de autoras brancas. E Ainda assim o livro “Quanta África tem no dia da gente” mesmo não sendo de autoria negra contribui no trabalho de valorização da herança, cultura e identidade afro/negro brasileira. E as demais duas educadoras não citaram livros, mas sim programas televisivos.

O questionário trouxe esses resultados de uma forma mais objetiva. Na questão de número um (Quadro 3), todas responderam que lêem livros de Literatura infantil para sua turma.

Quadro 3 - Os livros com personagens negros citados foram:

LIVRO	AUTOR/ ANO
Menina Bonita do Laço de Fita	Ana Maria Machado / 1986
Meu crespo é de Rainha	Bell Hooks / 2018
Nelson Mandela	Não informado.
O cabelo de Lelê	Valéria Belém /2007
O Pequeno Príncipe Preto	Rodrigo França/ 2020
Quanta África tem no dia de alguém?	Renata Fernandes/ 2022
Que cor é a minha cor?	Martha Rodrigues / 2005
Quarto de Despejo	Carolina Maria de Jesus/ 2024
Renatinha	Cláudia Cruz/ 2021
Rosa Parks	Autor não informado.

Fonte: Autoral, 2025.

Apenas um livro foi citado por mais de uma educadora, o livro *Menina bonita do laço de fita* (1986). É importante evidenciar que desses livros, apenas um livro há na Unidade escolar. O livro Carolina Maria de Jesus (2024) Editora Mostarda, é uma coleção infantil – Meu primeiro Black Power. Porém, esse é um dos 15 livros novos que ficam guardados e não são emprestados para os alunos lerem como é feito no caderno de empréstimo de livros.

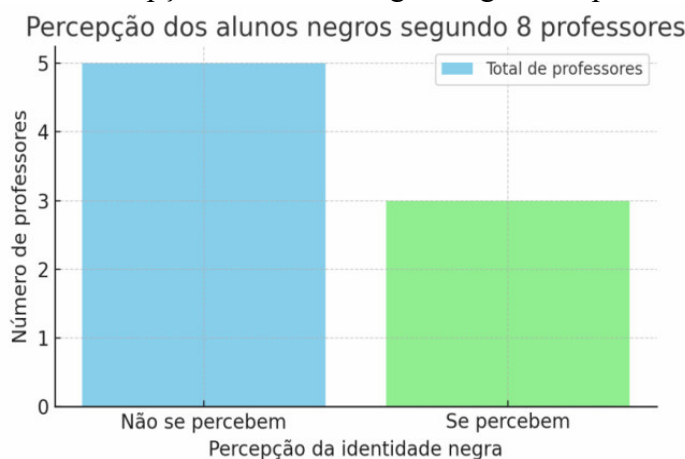
Fica evidente um avanço na apresentação de narrativas novas que buscam uma outra lógica que não seja marcada pela propagação do mito da democracia racial e pelo que reforço

do racismo. São construções literárias que ressaltam o empoderamento e a valorização da cultura, das produções e da corporeidade negra. Porém, observou-se que o fato de mais de uma educadora ter citado o livro *Menina bonita do Laço de fita*, revela que é preciso mais reflexões acerca dessa literatura da década de 1980 que foi tão importante em seu tempo, mas que hoje representa um retrocesso permanecer trabalhando somente com essas produções. O livro *O cabelo de Lelê* também deixa evidente essa perspectiva histórica que marcou a trajetória negra com estereótipos e as educadoras que citaram esses dois livros não citaram outros mais atuais com perspectiva negro-brasileira.

Outro ponto que a pesquisa evidencia é o fato desses livros serem trabalhados e não serem parte do acervo escolar, o que indica que os educadores estão providenciando de forma individual esses exemplares para trabalhar a temática. E esse é um desafio apresentado que está relacionado a estrutura da unidade escolar, se não há livros disponíveis para o educador realizar o trabalho muitos irão permanecer utilizando o que possuem ou o que conseguem adquirir. E esse trabalho implica na implementação da Lei 10.639/03, portanto estruturar o espaço escolar com esses exemplares de livros se apresenta como um desafio a ser superado.

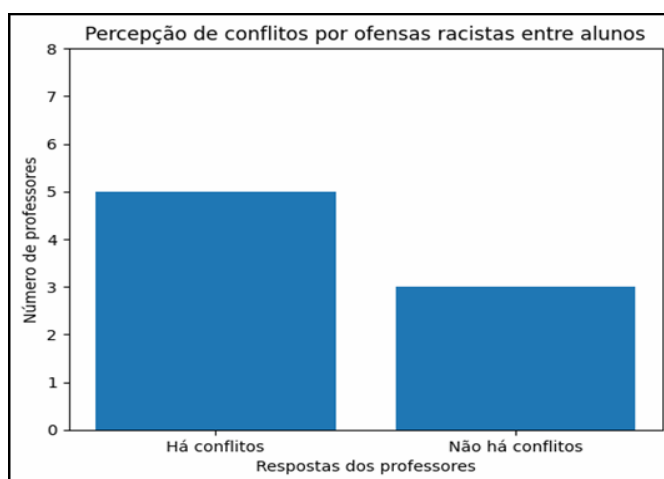
Na pergunta sobre os alunos negros se perceberem ou não como negros quando se desenhavam com suas características de tom de pele, cabelo e traços físicos cinco professoras responderam que não se percebem como negros e três responderam que sim (Gráfico 3). Sendo que uma dessas três naturalizou o racismo na obra do autor Monteiro Lobato durante as conversas, o que gerou contradição entre teoria e prática, pois a mesma respondeu que não há racismo em sua turma e não conseguiu identificar um autor que construiu uma produção racista que ficou eternizada e hoje sofre diversas críticas na atualidade. Porém a educadora citou um livro que de certa forma valoriza a beleza negra e fortalece a autoestima dessas crianças. Essa postura traz evidências de que mesmo que exista a tentativa de romper com a lógica racista a Instituição Escolar ainda reproduz o Racismo Estrutural presente na sociedade brasileira.

Uma educadora escreveu que os estudantes têm a palavra negro como ofensa. Esse resultado evidencia que é preciso um trabalho constante que fortaleça a autoestima dessas crianças de forma a construírem o pertencimento étnico-racial sobre si.

Gráfico 3 – Percepção dos alunos negros segundo 8 professores

Fonte: Autoral, 2025.

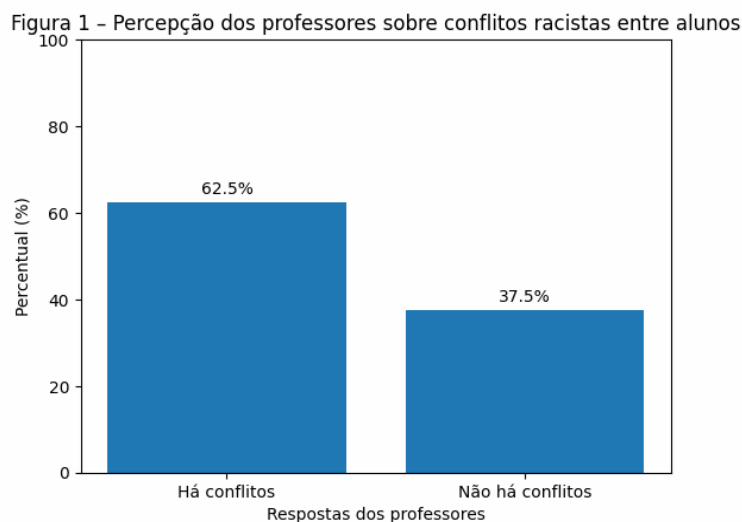
Na questão da existência de conflitos (Gráfico 4) entre os alunos sobre ofensas relacionadas aos traços fenotípicos, cor de pele e cabelo, cinco educadoras responderam que sim, que existem conflitos entre os alunos e três que não. Uma até escreveu que antes de iniciar um trabalho de consciência e letramento racial eles não se percebem e se autodeclaram negros, porém após esse trabalho realizado o cenário muda, eles passam a olhar para si e se orgulhar de quem são.

Gráfico 4 – Percepção de conflitos entre alunos

Fonte: Autoral, 2025.

Quanto ao percentual representado no gráfico abaixo (Gráfico 5) sobre o olhar dos educadores para os conflitos étnico-raciais que acontecem em sala de aula:

Gráfico 5 – Percepção dos professores sobre conflitos entre alunos.



Fonte: Autoral, 2025.

Os dados apresentados (Gráfico 5) indicam que a maioria dos professores (62,5%) reconhecem a existência de conflitos entre as crianças relacionados a ofensas racistas, enquanto (37,5%) afirmam não perceber tais situações, esses afirmam que esses conflitos não existem em suas turmas. Esse resultado traz evidências de que o racismo é percebido por maioria dos educadores, mesmo que naturalizado e reproduzido através de alguns discursos e posturas no cotidiano escolar. Trazendo apontamentos para a urgência do enfrentamento dessas práticas discriminatórias através de ações institucionais no dia a dia escolar. O que também aponta para o entendimento da necessidade de construção do letramento racial entre estudantes e educadores.

A educadora Rosa (2025) apresentou em seu discurso a possibilidade da Literatura Negro-brasileira influenciar positivamente a construção da identidade negra na infância, quando relatou que sua construção identitária na infância foi ferida por uma literatura de cunho racista (Monteiro Lobato). E a mesma afirma que já na fase adulta, a leitura de *Um Defeito de Cor* (Ana Maria Gonçalves) resgatou essa identidade ferida e ressignificou – a. Essa mesma educadora diz que seus alunos negros não se reconhecem como negros antes do início de seu trabalho com essa vertente literária, mas após iniciar esse processo o cenário muda.

Todas as educadoras responderam que acreditam na Literatura negro-brasileira como contribuição na construção da autoestima e significativa redução de atitudes racistas na escola. Mesmo que esses conceitos negro-brasileiro ou afro-brasileiro não seja problematizado no chão da escola/ na prática escolar de sala de aula, mas é evidente que as educadoras perceberam a ideia central que é trabalhar livros, narrativas infantis que resgatam

a temática negra de forma a valorizar as potencialidades da negritude. Apesar todas afirmarem na Roda de conversa que não tiveram acesso a esse tipo de literatura na infância.

Para finalizar, as educadoras apresentaram formas de abordar a temática que consideraram eficazes:

- 1) Através de roda de conversa;
- 2) Da literatura;
- 3) De projetos;
- 4) Trabalhando as biografias de pessoas negras escritores, empresários, médicos, advogados etc;
- 5) Mostrando as conquistas do povo negro e não somente o sofrimento;
- 6) Através da história e da arte;
- 7) Através da representatividade e protagonismo negro;
- 8) Abordar de maneira transversal, contínua e crítica;
- 9) Envolver a comunidade escolar;
- 10) Investir na formação dos educadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs analisar e compreender através da prática docente possibilidades de influência da literatura negro-brasileira no processo de construção identitária em estudantes negros de uma escola pública no município de Japeri. Através de rodas de conversas com educadoras e aplicação de questionário foi possível identificar olhares de educadoras brancas e negras quanto ao trabalho com a literatura que aborda a temática negra. E foi possível também identificar através do PPP (Projeto Político Pedagógico) e do caderno de empréstimo de livros da sala de leitura o que a escola fomenta sobre a Educação das relações étnico-raciais, especificamente sobre a literatura com temática negra.

A pesquisa surge através de atravessamentos e inquietudes da própria pesquisadora. Que foi uma criança com poucas referências negras nas narrativas durante a infância e que vem reafirmar a sua negritude numa fase tardia, já na fase adulta. E hoje como educadora da Rede Pública encontra crianças negras vivenciando esse mesmo processo conflituoso de autoconhecimento e autoaceitação, portanto, esse trabalho de pesquisa revela a necessidade de construção do letramento racial em educadores e alunos.

Esses atravessamentos vividos pela pesquisadora trouxeram conflitos que a fizeram se sentir inferior, durante muitos anos se sentir sem beleza, com baixa autoestima, sem capacidade intelectual e potencialidades. Nunca sonhou adentrar um Curso de Mestrado, assim como disse o Rapper Emicida e foi citado pela Ministra do STF Cármen Lúcia em (2025) em uma fala que reconhece a existência do racismo estrutural no Brasil: “Até pra sonhar tem trave. A felicidade do branco é plena, a felicidade do preto é quase.” E a Ministra reitera que não espera viver em um país em que a constituição para o branco seja plena e para o negro seja quase. Diante desses processos vivenciados, ser a educadora que não teve e que gostaria de ter tido é uma das missões travadas pela pesquisadora, possibilitando que as crianças cresçam conhecendo a sua história, suas produções, aprendendo a se amar e compreendendo que se estão hoje aqui é porque muitos estiveram antes de nós, travando lutas, construindo resistências e abrindo caminhos.

A chegada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro representa um marco histórico nessa família que vem do interior de Cantagalo, pois os mesmos tiveram seus percursos escolares impedidos historicamente, o que se entrelaça com a história desse país. Como no poema “A vitória do Mestrado”, essa não é uma conquista individual, mas sim coletiva. Adentrar esse espaço acadêmico representa uma reparação histórica ao qual a população negra conquistou com muita luta e resistência ao longo dos tempos. Nessa chegada a pesquisadora traz consigo todos os seus ancestrais. Os avós que não conseguiu conhecer

nem por fotografias, a mãe biológica, as tias, os tios, os pais que acolheram e criaram, os irmãos, primos, seu companheiro e filhos. É uma representação coletiva e uma possibilidade de fortalecer a ancestralidade e ainda mais as identidades. Pois esse caminho já vem sendo preparado a muito tempo, e quando um dos nossos pega a estrada segue abrindo os portões, atravessando muros invisíveis e deixando abertos para os que virão.

Pesquisar com educadoras brancas e negras possibilitou compreender como essas educadoras vêm se movimentando no espaço escolar para encontrar outras possibilidades de narrar o mundo, possibilidades essas que fogem dessa lógica monológica e eurocêntrica estabelecida hegemonicamente. A princípio houve a intenção de pesquisar com educadores e em outras escolas, como na formação de professores, porém o fator tempo a fez pesquisar apenas em uma escola e especificamente foram educadoras que aceitaram o convite em participar da pesquisa.

Pensando no objetivo geral que buscou analisar os olhares dessas educadoras para a influência da literatura na construção identitária das crianças negras, definiu-se três objetivos específicos: identificar relação entre a literatura utilizada pelos Docentes da E. M. Duque de Caxias e a literatura negro-brasileira, identificar as construções de sentido de professores da E. Municipal Duque de Caxias quanto ao uso da literatura negro-brasileira na infância e apontar os entraves encontrados pelos educadores para implementar a Lei 10.639/03. Para atingir esses objetivos utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário e uma roda de conversa, o que permitiu identificar através das falas durante a conversa e nas respostas dos questionários discursos distintos. As educadoras expressaram discursos de reprodução do racismo, que podem ser considerados racistas e discursos que se contrapõe a essa lógica, que podem ser considerados antirracistas. Ficou evidente que a Unidade escolar não possui um arcabouço literário que atenda a comunidade escolar satisfatoriamente e as educadoras se movimentam de forma individual para adquirir alguns exemplares. Algumas revelaram uma postura que expressa uma postura anacrônica quando sugeriram produções literárias mais antigas que ainda reforçam estereótipos e marcam a ideia do mito da democracia racial, essa postura reforça uma formação discursiva marcada por permanências que carregam o olhar do branco europeu.

É importante destacar o rico material coletado durante a pesquisa com os discursos ofertados pelas educadoras participantes da pesquisa. Suas falas trouxeram boas reflexões para pensar sobre a literatura apresentada para as crianças e a necessidade da realização desse trabalho em sala de aula na construção do letramento racial nesses estudantes. Esses discursos apresentados por essas educadoras contribuem na construção de conceitos cruciais para a realização desse trabalho, como o conceito de letramento racial segundo a professora Rosa

(2025), que define como sendo uma ferramenta de defesa para as crianças negras que sofrem com o racismo. Outra reflexão importante a professora Aurora trouxe com depoimentos sobre as crianças terem a palavra “negro” como ofensa, o que evidencia que essa criança de 10 anos chegou na escola com a ideia de ser negro como sendo algo negativo, portanto, ela não quer ser vista neste lugar da inferioridade. Diversas reflexões foram cruciais para o entendimento de que o letramento racial é necessário não somente para as crianças, mas também para educadores, isso fica evidente quando a professora Teresa naturaliza a personagem Tia Nastácia dentro da lógica construída pelo autor Monteiro Lobato.

Nos trabalhos de culminância no mês de novembro foi possível perceber uma riqueza de conteúdo com produções dos alunos que revelaram a potencialidade de personalidades negras como: Ana Maria Gonçalves, Carolina Maria de Jesus, Os irmãos Rebouças, Luiza Mahim, Luiz Gama, Nelson Mandela, Conceição Evaristo Maria Felipa e Antonieta de Barros.

Uma professora do turno da manhã, que é uma das participantes da pesquisa organizou uma apresentação que tocou profundamente a Unidade escolar. A mesma ensaiou o samba que ela cita aqui neste trabalho de pesquisa, da escola Paraíso do Tuiuti “Meu Deus, Meus Deus, está extinta a escravidão? (2018), as crianças fizeram uma dança e fizeram falas que expressavam que a Lei Áurea representou o fim da escravidão, mas o início de um longo processo de desintegração do sujeito negro da sociedade vividos até os dias atuais. E em seguida fechou com o samba de Jorge Aragão “Coisa de pele”, duas crianças seguravam uma mensagem que dizia: SOMOS RESISTÊNCIA! E as outras crianças entravam cantando com fotografias de pessoas negras que fizeram e fazem resistência em sua trajetória e sem seus cotidianos. Nessas fotografias tinha: Conceição Evaristo, Nelson Mandela, entre outras personalidades que marcaram a história e também todas as pessoas negras da escola. Foi muito emocionante!

No turno da tarde, a Etnomatemática foi explorada por crianças do quarto ano de escolaridade, com um trabalho que valorizou as tranças como elemento e símbolo da resistência negra e que preserva saberes matemáticos através dos formatos geométricos. Primeiro as crianças tiveram acesso ao livro da autora Nima Lino Gomes “Betina” (2009), é uma narrativa negro-brasileira que conta a história de uma menina negra que cresce sendo trançada por sua avó e aprendendo o valor ancestral do trançado. A história gira em torno desse vínculo afetivo e do aprendizado que Betina adquire através da prática ancestral e cultural de trançar os cabelos. As crianças tiveram acesso ao conteúdo do quarto bimestre de matemática (simetria) através da Etnomatemática da trança.

A partir dessa aula a educadora, que é a autora desta pesquisa descobriu junto as

crianças que a matemática não está somente na trança, ela está também na dança. E trabalhou o livro “De passinho em passinho”, um livro Negro-brasileiro do autor Otávio Júnior, que ensina o passinho do funk e valoriza esse saber das comunidades periféricas e de favelas. A turma apresentou um desfile de tranças e uma coreografia de passinhos criados através de formas geométricas desenhadas no chão. E para valorizar ainda mais esse trabalho a educadora convidou dançarinos de Charme para uma conversa com as crianças. Se apresentaram e fizeram uma oficina de Charme com as mesmas.

Sobre os cartazes expostos no pátio, foi encontrado um trabalho que trouxe a seguinte frase: “A cor da nossa pele não nos define. Somos todos iguais.” E haviam vários lápis de cor, cada um com uma fotografia de uma criança e um tom de pele diferente, de acordo com a pele da criança. Essa frase do “Somos todos iguais” apresenta uma importante reflexão que se não for problematizada pode deixar brechas para fortalecer o mito da democracia racial e permanecer escamoteando as questões étnico-raciais. Nesse contexto essa igualdade pode ser usada para apagar as diferentes histórias, ou seja, para negar a diversidade. Pois, é uma igualdade fundamentada em uma ideia de Universalismo Europeu. A verdadeira igualdade acontece quando se respeita as diferenças e a equidade. Esse discurso do somos todos iguais dá margem ao discurso “não é necessário consciência negra e sim humana.” Mas historicamente não houve humanidade quando destituíram a população negra brasileira, portanto esse discurso não cabe, é preciso reparar as desigualdades estabelecidas historicamente.

O encontro com essas educadoras apresentou a possibilidade da pesquisadora ter um encontro com ela mesma, com sua história e com seus processos de constituição enquanto uma mulher negra, periférica, mãe de duas crianças negras e educadora. Pois as conversas trouxeram problemáticas ao qual a própria pesquisadora vivenciou.

A construção identitária da pesquisadora tem relação com a história do Brasil, de como ela vem se movimentando nesses espaços que historicamente são silenciados, estigmatizados, abandonados e subalternizados. Primeiro por trazer em sua história ancestral os processos de exclusão e de negação ao direito à cidadania, a educação e a vida digna como seus familiares trouxeram esses desafios, enfrentaram, resistiram e resistem até os dias atuais. Segundo por ser moradora da Baixada Fluminense e residente no município de Japeri, município esse atravessado por diversos desafios desde a questão da mobilidade social, baixo índice de desenvolvimento humano, sem saneamento básico, questões de estrutura precária de saúde e educação, questões relacionadas a ausência de espaços culturais e de lazer. Um território marcado pelo abandono do poder público ao qual a Biopolítica exerce seu poder para controlar os corpos que ali habitam. E terceiro por tomar consciência de toda essa

história e trajetória, de quem ela é, de onde vem e iniciar um processo de movimentação através da educação, desde sua mãe Dona Sebastiana se movimentando ao perceber os filhos do dono da Fazenda Lafontenes estudando e ela se movimenta vendendo cafezinho no Areal para bancar a escola de sua irmã Rozângela, e também dos movimentos de seu pai (tio) que assume a sua adoção.

Compreender essa história é urgente e crucial para o processo de construção do letramento racial. Quando a educadora Rosa (2024) diz que o “letramento racial é uma ferramenta para a nossa defesa e para trazer a defesa para os nossos”, é possível afirmar também que esse processo já se inicia há séculos. Pois esses caminhos são percursos que estavam interditados, com portas fechadas, muitas pedras pela estrada e a sensação de que nunca seria possível caminhar nessa nela. Portanto, nossos ancestrais mostram que essa movimentação é possível porque a força que a população negra carrega é ancestral.

A pesquisadora cresce ouvindo sua mãe Dona Sebastiana cantar um samba de Dona Ivone Lara que diz: “Foram me chamar/ Eu estou aqui/ O que que há/ Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho/ mas eu vim de lá pequenininho/ alguém me avisou para eu pisar nesse chão devagarinho.” Refletindo sobre essa letra de samba a pesquisadora afirmar de forma poética que:

EU ESTOU AQUI, O QUE QUE HÁ?

(Autoria – Gabriela Silveira Machado, 07 de dezembro de 2025)

Foram me chamar e eu venho em nome dos meus.
Venho trazendo a voz daqueles que abriram os caminhos,
daqueles que semearam seus sonhos, esperanças e carinhos.
De quem reconstruiu a própria identidade.
Identidade esta que a princípio foi alienada,
mas hoje está transformada.

Meus pais, os meus avós vieram de lá pequenininhos
Isolina, Arnaldo, Francisco, Carmem Lúcia e Sebastiana,
todos vieram trazendo muita gana.
Vieram de lá pequenininhos,
onde a dor germinava no mesmo caminho.
Mas havia esperança, fé e vontade
para viver uma nova realidade.

Foram me chamar e eu venho para ficar,
foram me chamar e eu venho pra lutar.
Chego com a força de quem construiu essa nação,
e foi marcado por processos de exclusão.
Estou aqui pode me chamar,
eu venho e trago a força de um povo que aprendeu a lutar.

Nesse chão aprendemos a trabalhar,
 Mas também a sambar e cantar,
 mesmo quando tentaram nos calar.
 E a esperança insistiu em brotar.

Foram me chamar e eu disse
 Estou aqui
 Carrego meu povo inteiro em mim.
 Sou ontem, sou luta, sou hoje, sou começo e sem fim.
 Enquanto houver negro nesse lugar
 haverá história para contar
 porque nossas narrativas feitas a mão
 são feitas de sangue e suor
 mas também de resistência, fé e união.

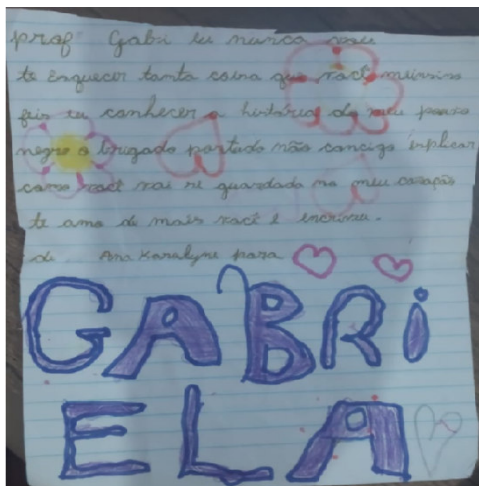
A pesquisadora destaca que durante essa trajetória de formação do Curso de Mestrado sua prática pedagógica passou a ser fundamentada e embasada teoricamente. Novas leituras que foram realizadas, conceitos de novos intelectuais possibilitaram a ampliação de conhecimentos da trajetória negro-brasileira e trouxeram uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de branqueamento projetados no Brasil durante o século XIX. Reflexões embasadas nas leituras do autor KabengeleMunanga, Luiz Silva Cuti, Neusa Santos Souza, Nilma Lino Gomes e Antônio Bispo dos Santos contribuíram nesse processo. Compreender como esses processos se deram foi importante para identificar falas, posturas, comportamentos e até silenciamentos relacionados a reprodução do racismo e a propagação da alienação no processo de construção identitária em crianças negras. Pois a ideia de negro como ofensa e como algo negativo é uma construção histórica fruto de um processo de alienação identitária que carrega feridas e sofrimento. E como afirma Fanon (2008) para evitar o sofrimento o negro tende a se embranquecer.

Luiz Silva Cuti (2010) afirma que os negros e mestiços que internalizam o racismo através do branqueamento renegam sua ascendência negro-africana e essa postura contribui com a expectativa de hierarquização das raças. Portanto, a literatura Negro-brasileira aqui se apresenta como possibilidade de ter compreensão da história e se ver dentro dela, isso segundo o autor Cuti, leva negras e negros a estabelecerem vínculos afetivos, o que consequentemente constrói um sentimento de pertencimento e representa um passo para construção de uma identidade fortalecida.

Em 2019 a fala de uma aluna do terceiro ano de escolaridade me movimentou para um Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais, que dizia: “Professora, hoje é o dia mais feliz da minha vida, pois interpretei um personagem desse livro e a escola toda parou para me ver.” (Vitória, 2019)

Encerro esse ciclo que posso chamar aqui de “inconclusão”, pois esperamos que esta pesquisa traga contribuições para as demais pesquisas que virão. E para esse processo “inconcluso” trago a escrita de outra estudante de uma turma de segundo ano de escolaridade (Figura 23) que evidencia a potencialidade do trabalho com a Literatura Negro-brasileira na construção do Letramento racial.

Figura 23 – Texto de uma aluna (2022)



Professora Gabi,
Eu nunca vou te esquecer. Tanta coisa que você me ensinou e me fez conhecer, a história do MEU POVO NEGRO. Obrigada por tudo! Não consigo explicar como você vai ser guardada no meu coração. Te amo! Você é incrível!

Assinado Karolyne - Para

GABRIELA

Fonte: arquivo pessoal

7 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

BALACOBACO (Grupo). *Tia Nastácia*. In: *Resenha Pagode e Chinelo*. Rio de Janeiro: BalacoBaco, 2014. Faixa 1.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional**. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003**. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. **Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a**

Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal), das Leis nºs 8.072/1990 (Lei dos Crimes Hediondos) e 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14811.htm. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. **Portaria Normativa PGF/AGU nº 88, de 20 de novembro de 2025.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2025. Disponível em: <https://www.riosdenoticias.com.br/wp-content/uploads/2025/11/PORTARIA-NORMATIVA-PGFAGU-No-88-DE-20-DE-NOVEMBRO-DE-2025.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).** Brasília: MEC, 2024. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Disponível em: [site do MEC]. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. **Portaria nº 470**, de 14 de maio de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 maio 2024. Disponível em: PORTARIA Nº 470, DE 14 DE MAIO DE 2024 - PORTARIA Nº 470, DE 14 DE MAIO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional. Acesso em 10 Feb. de 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Japeri (RJ) | Cidades e Estados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/japeri.html>. Acesso em: 01 fev. 2026.

CARMO, Fabíola Fortes Roldan. **Literatura negro-brasileira em espaços escolares como ferramenta para o letramento racial na primeira infância.** 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil.** Civitas: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

CRIANÇA É VIDA, Instituto. **Educação antirracista: Texto de apoio ao multiplicador para o desenvolvimento do trabalho com educadores.** São Paulo: Criança é Vida, 2025.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira.** 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro- brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Luciana Araujo. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. ampliada. São Paulo: Autêntica Editora, 2019. Ebook. ISBN 978-85-513-0604-9.

GOMES, Nilma Lino. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apecesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 25/08/2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7. Reimp., 2021.

GOMES, Nilma Lino. ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias Negras, vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis RJ: Vozes, 2ª reimpressão, 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na sociedade brasileira**. In: SILVA, Lúcia A. (org.). *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: população da Baixada Fluminense que se declara preta ou parda*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) — Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

LOTIERZO, Tatiana. **A tela “A Redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2017. Disponível em: link. Acesso em: 18 maio 2025.

MARTINHO DA VILA. **Brasil mulato**. In: MARTINHO DA VILA. *Origens*. Rio de Janeiro: BMG, 1984. 1 disco sonoro (LP). Faixa 1.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. 5 ed. Ver.amp.; 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, Coleção Cultura Negra e Identidades.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. Narrativa e experiência histórica nos romances de autoras negras brasileiras: silêncios prescritos. **Revista Crioula**, São Paulo, n. 23, p. 214-230, ago. 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2019.156225

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 4. ed. 2. Reimp. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

OLIVEIRA, Carla Alves Essinger de. **Literatura Afro-Brasileira e identidades da criança negra em uma escola pública**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2019.m.08338071706>.

OLIVEIRA, Kiusam. **Literatura negro-brasileira do Encantamento e as**

infâncias:reencantando corpos negros. Feira Literária Brasil - África de Vitória/ES, v. 1 n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/issue/view/Flibav2020>.

PARAÍSO DO TUIUTI (G.R.E.S.). **Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?** Samba-enredo do Carnaval do Rio de Janeiro, 2018. Composição de Cláudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal Leonardo. Intérpretes: Nino do Milênio, Celsinho Mody e Grazzi Brasil. Enredo de Jack Vasconcelos. Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Territórios cruzados:** relações entre cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira. *Literafro*, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1035-territorios-cruzados-relacoes-entre-canone-literario-e-literatura-negra-e-ou-afro-brasileira1>. Acesso em: 23 set. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. ***E eu, não sou intelectual? Um quase manual de sobrevivência acadêmica.*** São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

POLÍTICA, Filosofia, Cultura e, Foucault e Fanon: **Biopolítica do Corpo Negro**, 1 edição, São Paulo, publicação independente, 2025.

SANTANA, Elane Santos. **O testemunho literário de Carolina Maria de Jesus, em Diário de Bitita, como pedagogia de questionamento à existência negra na Educação Básica.** 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS) — Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2020.

SILVA, Neves Luiz da. **Meninos e meninas de rua: por que eles/as não têm raça?** 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2006.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Todos pela Educação. **Análise da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).** São Paulo: Todos Pela Educação, fev. 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil.** Valores Afro-brasileiros na Educação, v. 22, p. 30-36, 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Consultado em 15/08/2024.

WIKIPÉDIA. ***Lista de municípios do Rio de Janeiro por porcentagem de raça.*** Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Rio_de_Janeiro_por_porcentagem_de_ra%C3%A7a. Acesso em: 4 fev. 2026.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

8 APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo do Questionário

Caro colega, estou realizando uma pesquisa sobre Literatura Negro-brasileira e gostaria muito de contar com sua valiosa contribuição, respondendo às questões abaixo, de maneira tranquila, sem nenhum receio quanto à opinião de outros, apenas para que possamos abordar este tema aqui em nossa unidade escolar. Já agradeço sua atenção e disponibilidade!

1) Costuma ler livros de Literatura infantil para seus alunos?

☐ SIM

☐ NÃO

2) Desses livros há algum que apresente personagens negros, que traga a temática étnico-racial ou fale de cultura afro-brasileira e africana? Caso tenha trabalhado pode citar algum que considera importante?

3) Já observou se seus alunos negros se percebem como tal (quando se desenharam usam lápis do tom da sua pele ou pedem o lápis rosa claro como “o lápis cor de pele”)?

4) Existem conflitos entre seus alunos relacionados a ofensas, abordando os traços da cor da pele, cabelo ou traços fenotípicos? Se sim, pode relatar algum caso?

5) Você Acredita que a Literatura negro-brasileira pode contribuir na construção da auto-estima e significativa redução de atitudes racistas na escola? Como?

6) Em sua opinião qual a melhor forma de abordar essa temática em sala de aula?

7) Por qual nome fictício gostaria de ser tratado no estudo?

A roda de conversa terá um roteiro que servirá de base para direcionar a conversa. Porém, não será fixo, podendo ser alterado dependendo das repostas e da interação dos professores participantes da pesquisa.

Apêndice 2 – Roteiro das questões da roda de conversa

- 1 – Me conte um pouquinho sobre suas lembranças de infância em relação a livros, teve contato com livros infantis?
- 2- Se teve contato com livros, se recorda se nas histórias haviam personagens negros?
- 3- E na escola, se recorda de algum professor trabalhar com livros de literatura negra?
- 4 – Consegue recordar se em sua infância na escola existiam conflitos raciais? Se existiam, pode relatar algum caso sinta-se à vontade?
- 5- Para finalizar essa conversa gostaria de perguntar como você se autodeclara etnicamente.

Apêndice 3 – Questionário do PPP (Projeto político pedagógico da escola - Projeto Raízes)

Projeto “RAÍZES”

Questionário:

Quem sou eu? (autodescrição: como me vejo)

Em que município eu nasci?

De qual Estado do Brasil é a minha família?

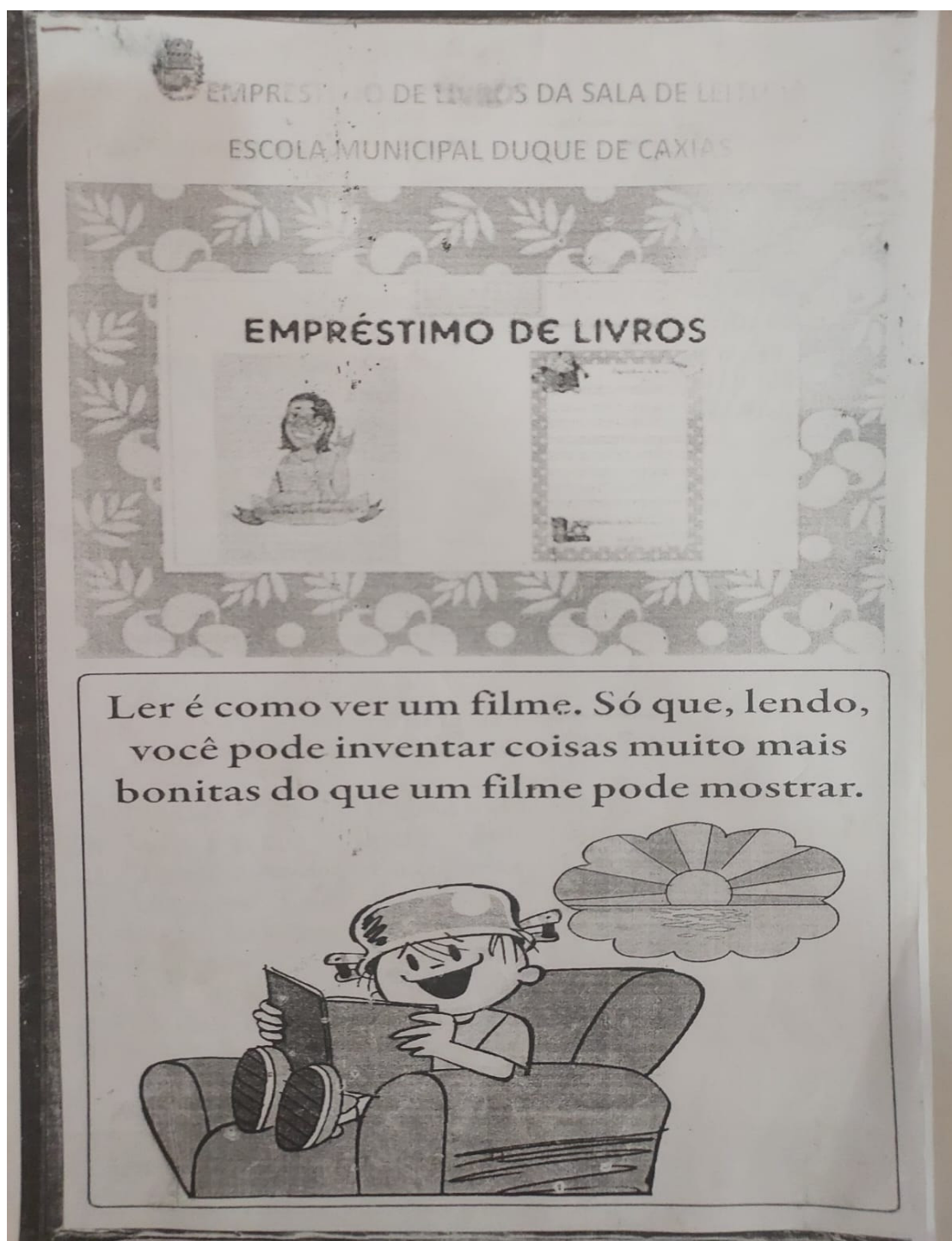
Quais as pessoas que moram comigo?

Quais as pessoas que moram comigo?

Descreva sua família? (Características: Como são? O que gostam de fazer?)

Minha religião é...

Meus sonhos? (objetivos pessoais; o que quero me tornar)

Anexo 1 – Caderno de empréstimo de livros da Escola Municipal Duque de Caxias

	Nome do Livro	Professor(a) Aluno(a)	Retirada	do 22 devolução
1-	?	Prof. Cátia	29/08/22	12/09/22
2-	Você quer ser meu amigo?	Prof. Marilza	30/08/22	05/09/22
3-	Mic	Prof. Jeanne	24/10/22	05/11/22
4-	Fábulas	Prof. Cátia	22/11/22	?
5-	História e Cultura	Prof. Cátia	25/09/23	?
6-	A Arvore	Andreza T. 304	10/10/23	
7-	Coach	Maria Clara (Sebrae)	17/10/23	23/10/23
8-	Numa noite, muito, muito	Nicolle (Sebrae)	17/10/23	23/10/23
9-	Paulista ^{escura} com jeito diferente	Kailane (Sebrae)	17/10/23	23/10/23
10	Numa noite muito escura	Emilly (Sebrae)	23/10/23	07/11/23
11	Yasmin (Coach)	Yasmin (Sebrae)	23/10/23	07/11/23
12	Catalo ^{escura} com jeito diferente	Paula (Sebrae)	23/10/23	07/11/23
13	Na-Na. Não	Kailane (Sebrae)	23/10/23	07/11/23
14	Esta Arvore Conta	M. Clara (Sebrae)	23/10/23	07/11/2023
15	O Elefante nas nuvens	Pietro (Sebrae)	23/10/23	07/11/2023
14	A Abelha	Allan (Sebrae)	23/10/23	07/11/2023
15	Minha casa azul	Nicolas Javi (Sebrae)	23/10/23	07/11/2023
16	Como as histórias se escrevem Sham pelo mundo	Pedro Henrique (Sebrae)	23/10/23	07/11/2023
17	Allan O grande chefe	Allan 203	27/11/2023	04/12/2023
18	Histórias de Bulbo prosa	Emilly 203	27/11/2023	04/12/2023
19	Desenho mais legal do mundo	Kailane 203	27/11/2023	04/12/2023
20	Bagunça no Mar	M. Clara 203	27/11/2023	04/12/2023
21	Trudi e Kiki	Nicolle 203	27/11/2023	04/12/2023
22	história ^{história} O mundo	Paula 203	27/11/2023	26/02/2024
23	O cachorro Preto	Pietro 203	27/11/2023	26/02/2024
24	Numa noite, muito escura	M. Clara 203	04/12/2023	26/02/2024
25	Peter Pan	Emilly 203	04/12/2023	26/02/2024
26	Peter Pan	Sara 203	04/12/2023	26/02/2024
27	Os Canais dos Sonhos	Nicolle 203	04/12/2023	26/02/2024
28	De quem tem medo o livro mau?	Bryan 203	04/12/2023	26/02/2024

		esta - parte de quem fala		04.12.21	
29	O grande chefe	Karlane 203	04/12/2023	26/02/2024	
30	Alheio mas legado do mundo	Alan 203	04/12/2023	26/02/2024	
31	Um amor de confusão	Gabriella 203	04/12/2023	26/02/2024	
	X	X	X	X	
1.	Parque de Impressões	Nicolle 303	04/03/2024	04/03/2024	
2.	Ouro Agostinho do Lado	Paula 303	04/03/2024	04/03/2024	
3.	Sumos Gênicos	Maria Clara 303	04/03/2024	30/04/2024	
4.	Curupira	Bryan 303	04/03/2024	30/04/2024	
5.	Se eu fosse m ^{to} magrinho	Ana Beatriz 303	04/03/2024	11/03/2024	
6.	A Bela e a Fera	Pietro 303	04/03/2024	11/03/2024	
7.	Monstros moderem...	Nicolas Davi 303	04/03/2024	05/05/2024	
8.	Mabel, a Única	Karlane 303	04/03/2024	30/04/2024	
9.	Quem é Ela?	Karlane 205	12/03/2024		
10.	Choro e Choralinha	Karoline 205	12/03/2024		
11.	O Camarão Sonho	Maria Clara 303	30/04/2024	05/05/2024	
12.	Emilly (Ouro do Sonho)	Emilly 303	30/04/2024	04/06/2024	
13.	Monstros Vitrina a Paulina do Sonho	Karlane 303	30/04/2024	05/05/2024	
14.	Camomila dos Monstros	Bryan 303	30/04/2024	05/05/2024	
15.	Boi da Cora Preta	Nicolle 303	30/04/2024	05/05/2024	
16.	20.000 léguas Submarinas	Richardly 303	30/04/2024	04/06/2024	
17.	Pedro Noite	Pietro Alexandre 303	30/04/2024	05/05/2024	
18.	Ano dormir com mi	Ana Beatriz 303	30/04/2024	05/05/2024	
19.	Apostando com o monstro	Yasmin 303	30/04/2024	05/05/2024	
20.	Virgínia, Vizinha	Yasmin Vitoria 303	30/04/2024	05/05/2024	
21.	Os Animais Fantás	Alan 303	30/04/2024	05/05/2024	
22.	Lua no Bujo	Pedro 303	30/04/2024	05/05/2024	
23.	Polm Ann	Leon 303	28/05/2024	04/06/2024	
24.	Yasmin Vitoria	Yasmin Vitoria	28/05/2024	04/06/2024	
25.	Pedro Noite	Maria Clara 303	28/05/2024	04/06/2024	
26.	Esta árvore conta	Pietro 303	28/05/2024	04/06/2024	
27.	Tanto Bicho	Karlane 303	28/05/2024	04/06/2024	

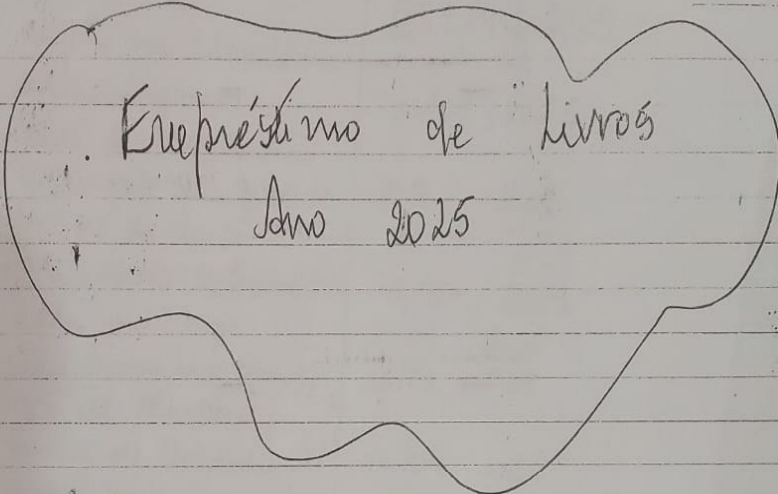
1	O fabuloso da Vai e Vem	Pedro Henrique	28/06/2024	
2	O falo Poliglota	Paula 303	28/05/2024	04/06/2024
3	A Borboleta e o muitos	Nicolas Lavi 303	28/05/2024	04/06/2024
4	O ovo ou a galinha	Nicolas Gomes 303	28/05/2024	04/06/2024
5	De leite no Bogue	Allan 303	28/05/2024	?
6	O leuro Eucalypto	Richard 303	04/06/2024	02/07/2024
7	Salando pelos cabelos	Yasmin Vitoria 303	04/06/2024	25/06/2024
8	Salando pelos	Maria Clara 303	04/06/2024	25/06/2024
9	Ostrin pagui ho	Pietro 303	04/06/2024	25/06/2024
10	A cama dos sonhos	Nicolas Lavi 303	04/06/2024	25/06/2024
11	Vai e Vem	Hernande 302	04/06/2024	25/06/2024
12	Se eu fosse magra	Kailane 303	04/06/2024	25/06/2024
13	Esta Arvore Santa	Arthur 302	04/06/2024	25/06/2024
14	Oito pares de sapatos	Emilly 303	04/06/2024	25/06/2024
15	Quem acredita nisso	Sarah 302	04/06/2024	25/06/2024
16	Se o que vem depois	Mrs Alice 302	04/06/2024	25/06/2024
17	Assim Assado	Paula 303	04/06/2024	25/06/2024
18	Pichando Mochado	Nicolas Gomes 303	04/06/2024	25/06/2024
19	O ovo ou a galinha	Richard Mochado 303	04/06/2024	25/06/2024
20	Pedro Mule	Allan 303	04/06/2024	25/06/2024
21	De leite no Bogue	Jean 303	04/06/2024	25/06/2024
22	O leuro e a Traca	Kauanny 302	04/06/2024	25/06/2024
23	O leão e o pássaro	Evau 302	04/06/2024	25/06/2024
24	Nós e os bichos	Ludmilla 302	04/06/2024	25/06/2024
25	A chave do tesouro	Heitor 302	04/06/2024	09/07/2024
26	Paulinhas de Virgínia	Yasmin II 302	04/06/2024	09/07/2024
27	A Borboleta e o muitos	Kathlen	04/06/2024	01/06/2024
28	Ministros	Allan	04/06/2024	09/07/2024
29	Ana Luiza	Mirala 303	25/06/2024	25/06/2024
30	Stefany	Esta arvore Santa 303	25/06/2024	09/07/2024
31	Sarah	A minhoca Santa 303	25/06/2024	09/07/2024
32	A cama dos sonhos	Com a pulga atrás 303	25/06/2024	09/07/2024
33	A engoma e a formica	Sarah 302	25/06/2024	09/07/2024
34		Ludmilla 302	25/06/2024	

25 06 2024.

63	A noite no bosque	maria Alice 302	25/06/2024	
64	A classe de 1º Rapina	Fernando 302	25/06/2024	09/07/2024
65	A cama dos Sonhos	Evan 302	25/06/2024	09/07/2024
66	O traco e a traca	Kaunanny 302	25/06/2024	09/07/2024
67	O ABC do bromodármis	mikaelly 301	25/06/2024	09/07/2024
68	A casa do meu avô	Larínica 301	25/06/2024	09/07/2024
69	numa noite m ^o exuica	Edna 301	25/06/2024	17/09/2024
70	de noite no bosque	Beatriz 301	25/06/2024	09/07/2024
71	A lruze e o spatellu	Sarinducas 301	25/06/2024	17/09/2024
72	O circo mágico	maria Fernanda 301	25/06/2024	09/07/2024
73	Rece. de Letrinhas	Inzo Gabriel 301	25/06/2024	17/09/2024
74	Quando o debo tem fome	Fereza 301	25/06/2024	09/07/2024
75	O Truquito no mundinho	Kailane 303	25/06/2024	09/07/2024
76	Vai e Vem	Pietro 303	25/06/2024	0
77	Dois chapéus vermelhudos	Paula 301	25/06/2024	09/07/2024
78	A Borboleta e a miúca	Viloric 301	25/06/2024	0
79	Balauco p/ colônias	micellias 303	25/06/2024	09/07/2024
80	Osmin Amado	elasmun 303	25/06/2024	09/07/2024
81	Mestre Gato	Jean 303	25/06/2024	0
82	Os pares de Sapato	Paula 303	25/06/2024	09/07/2024
83	A casa azul	ma Olena 303	25/06/2024	09/07/2024
84	Os do Sertão	Richard machado 303	25/06/2024	0
85	Os Fumaca	micellias 303	25/06/2024	09/07/2024

	nome do livro	aluno/turma	Retirada da Lapeir	devolução
1	Calculo aplicado	Ludmilla 302	02/07/2024	09/07/2024
2	20.000 Liguas sul.	Davi Alves 302	02/07/2024	09/07/2024
3	De Abaixo do Balaço	M ^a Alia 302	02/07/2024	05/07/2024
4	Esta Dobra Conta	Gustavo 302	02/07/2024	05/07/2024
5	Com a pulga ...	Sufany 203	02/07/2024	0
6	IMMT	Kauany 302	02/07/2024	27/08/2024
7	Os Irmãos porquinhos	Nicollas 302	02/07/2024	09/07/2024
8	Aves do Sertão	Richard 303	02/07/2024	OK
9	O Rei Bigalheiro e ...	Richard ^{Epitácio} 303	02/07/2024	0
10	Pelefante nos meus	Sophya 302	02/07/2024	16/09/2024
11	E o que vem depois	Sarah 203	02/07/2024	0
12	Corpo Humano	Salomão 203	02/07/2024	0
13	De noite no bosque	Richard 303	02/07/2024	09/07/2024
14	Rinoceronte em São ...	Sarah 302	02/07/2024	03/05/2024
15	Quincia Hoje	Arthur 203	02/07/2024	0
16	Coupi Boca	Heitor 302	02/07/2024	09/07/2024
17	ABC da Florista ...	Eli Wenik ²⁰²	02/07/2024	09/07/2024
18	Truques coloridos	Kathleen 302	02/07/2024	09/07/2024
19	Viajando pelo sul	Daniel Prof. 1	29/08/2024	0
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

03 09 2024				
1.	Dicionário Aurélio	Stephany 203	03/09/24	03/09/2024
2.	Fiz voar o meu chapéu	Salomão 203	03/09/24	11/09/2024
3.	<u>Lindurula</u>	Sarah 203	03/09/24	0
4.	<u>Lindurula</u>	Stephany 203	03/09/24	11/09/2024
5.	Ocelhinhos não de	Rodrigo 203	03/09/24	08/10/2024
6.	Alcama do sono	Ludmilla 302	03/09/24	0
7.	Rinocerontes ... Paquetim	Kauane 302	03/09/24	16/09/2024
8.	<u>Lindurula</u>	Mc Alice 302	03/09/24	16/09/2024
9.	Setor de Sais	Sarah 302	03/09/24	0
10.	Wali Gali	Gustavo 302	03/09/24	16/09/2024
11.	Histórias de antigas	Fernanda 302	03/09/24	16/09/2024
12.	Alcama dos Sonhos	Kathleen 302	03/09/24	16/09/2024
13.	Carroeirinhos	Heitor 302	03/09/24	05/11/2024
14.	Um sujeito muito "quali"	Evam 302	03/09/24	16/09/2024
15.	Que Julia Aguiar	Ana Julia 203	03/09/24	11/09/2024
* 16.	Prof. Gabriela	(Livre Suelen)	03/09/24	
X X X X X				
18/09/2024				
1.	O que cabe num livro	Salomão 203	17/09/2024	24/09/2024
2.	Eu sou da milícia perolida	Stephany 203	17/09/2024	29/09/2024
3.	<u>Lindurula</u>	Ana Julia	17/09/2024	01/10/2024
4.	Na-na-Ni-na-Não	Ana Julia 101	17/09/2024	25/04/2024



Empréstimo de livros
Ano 2025

nome / turma	título	Entrega
1. Ana Júlia 301	Quem és tu?	01/04 / 2025
1- mikaela 302 W. Luiz	Quem nasceu quem nasceu	01/04 / 2025
Miguel 1. 303	De olho na Amazônia	08 / 04 / 2025
Jasmine 1 303	Irmãos Gêmeos	15/04 / 2025
Davison 1 303	Cadê a força do Leão?	15/04 / 2025
Davi Luiz 303	Um sujeito sem qualidade	?
Bryan 303	No oceano da Anula	15/04 / 2025
Kauany 303	O quilombo do Encantado	15/04 / 2025
Luiz Miguel 303	Festa no mar	15/04 / 2025
João Victor 303	Que bicho foi que fez	15/04 / 2025
(Bryan) # 303	Bem de Alagoas	15/04 / 2025
Bryan 302	Contos de Adivinhada	15/04 / 2025
Stepany 303	Essa cara é minha	15/04 / 2025
Miguel Augusto 303	Sexual mais legal...	15/04 / 2025
Rian Lucas 303	O que cabe num livro?	15/04 / 2025 10/05/2025
	Levar	
Marcos 302	De olho na Amazônia	15/04 / 2025 10/05/2025

		dia	entreg
Laura 204	Oli o despediço	10/06/2025	17/06/2025
Caíque 204	Os peixes	10/06/2025	
João Vitor 203	Rádio 2031	10/06/2025	
O livro do poder não está	Os guardados da revo	10/06/2025	17/06/2025
Bai da Casa Prita	Antonella 204	10/06/2025	
Rafael 204	Sale Vitoria 204	10/06/2025	
M ^{re} Luiza 204	A vara do meu avô	10/06/2025	
M ^{re} Alice 204	A Bela e a Fera	10/06/2025	17/06/2025
Miguel 204	Os Hai - Kais do M.M.	10/06/2025	17/06/2025
Kellen Vitoria 203	Energia: Recurso	10/06/2025	17/06/2025
Familly 201	O que cabe no livro	10/06/2025	
M ^{re} Abille 203	Os pequenos corais	10/06/2025	
Renan 203	O gato Mansamê ...	10/06/2025	
Lorena 203	A Caixa Prita	10/06/2025	
Lucas Gabriel 204	Uma Estátua ≠	10/06/2025	
Evelyn 203	A música foi p/ espaço	10/06/2025	17/06/2025
M ^{re} Clara 203	O velho, o meu	10/06/2025	
Louise 204	A mulhera Sanhadora	10/06/2025	
Anthony 201	O Leão e o Farnam	10/06/2025	17/06/2025
Masahito 204	O tear das mulheres	10/06/2025	
Rafaela 204	Donatiza Filvestre	10/06/2025	17/06/2025
Gabriel 204	A casa das 10 furnituras	10/06/2025	
João Frederico 204	Bourinho mas nuntam	10/06/2025	17/06/2025
Ticia 201	O monstro do muro	10/06/2025	
João Vitor 204	Quinzeis da farau	10/06/2025	
Ren 204	Histórias da Onca	10/06/2025	17/06/2025
Yan 203	A mulhera Sanhadora	10/06/2025	17/06/2025
Jo 201	Onca casa p/ viver	10/06/2025	
João 204	Pedro noite	10/06/2025	
	Os casos de Antime de Hoje	10/06/2025	17/06/2025

Nome Turma

12/06/25

Rogério 204	Trudi e Kiki	17/06/2025	2
Danison 204	Aleluia do Preguoso	17/06/2025	
Rafael 204	Leandro de Versos	17/06/2025	14/10/2025
José 204	A minhoca dormi n'hoje	17/06/2025	
Marcelle + Romm 204	A velha Negra da Rita	17/06/2025	
Mr. Alex 204	A cara do meu avô	17/06/2025	2
Caíque 204	Os Kai-Kais m. Malagudo	17/06/2025	
• Enalle 204	Nma - Africa	17/06/2025	
Lucas Daniel 204	O aniversário do Dinosaurio	17/06/2025	09/09/20
João Vitor 204	Contando o furo Personal	17/06/2025	
Lucas Gabriel 204	Alhe o dependência	17/06/2025	
• Gabriel 204	E a moça foi p/ espaço	17/06/2025	
• Théo Sullivan 204	Donizete Silvestre	17/06/2025	
Mr. Luiza 204	O deão e o Pansano	17/06/2025	
Théo Sullivan 204	O Pansano do Sol	17/06/2025	14/10/2022
Amiguel 204	Energia Recuperação	17/06/2025	09/09/202

Historias Bíblicas
Atleta Adornada
A Peluca a fire

Esther 202 de
Agatha 202
Estefanía 202

02/09/2025
02/09/2025
02/09/2025

09/09/2025
09/09/2025

Anexo 2 – Projeto Raízes, compõe o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Unidade escolar Duque de Caxias:

O projeto da escola é apresentado a seguir: Projeto Raízes / 2025.

Um povo sem conhecimento, saliência de seu passado histórico, origem e cultura, é como uma árvore sem raízes. Bob Marley.

I – APRESENTAÇÃO:

A Escola Municipal Duque de Caxias apresenta o **Projeto Raízes** a ser desenvolvido durante o ano letivo de 2025, com as turmas do Ensino Fundamental Diurno e EJA. Este projeto é um instrumento a ser utilizado pedagogicamente visando ampliar a compreensão do eu e do nós dentro de uma sociedade culturalmente diversa. Buscaremos através do mesmo incentivar a valorização do ser como sujeito individual e importância para o meio social. O aluno pensante e atuante se redescobrendo numa sociedade onde ele encontra-se inserido, mas que ao mesmo tempo suas heranças e origens marcam o que hoje nós chamamos de Presente.

II – OBJETIVO:

O **Projeto Raízes** tem como objetivo fortalecer a valorização das diversidades culturais artísticas locais e do País, proporcionando uma análise ao educando sobre essa formação cultural que são resultantes dos processos políticos, ambientais, sociais, culturais externos e de sua própria identidade.

O que se espera com o Projeto?

Que o aluno tenha autonomia e se torne protagonista de sua jornada de autoconhecimento.

Identifique a sua importância na construção de uma identidade grupal, assim como na sua própria maneira de ser e estar no mundo.

Possibilite situar-se no tempo e espaço dentro dos acontecimentos historicamente construídos.

Compreenda, analise, valorize e tenha opinião crítica sobre as formas de manifestações artísticas e culturais.

III – METODOLOGIA:

O **Projeto Raízes** será desenvolvido na Escola Municipal Duque de Caxias em dois grupos específicos:

GRUPO 1 - Turmas do Ensino Fundamental I e II (Diurno)

GRUPO 2 – Turmas do Ensino Fundamental Noturno/EJA

Esta divisão possibilitará ao desenvolvimento das atividades dentro das especificidades de cada modalidade.

1º TRIMESTRE: FEV/MARÇO/ABRIL – EU E MINHAS RAÍZES

Quem sou eu? De onde vim? Qual o meu papel no meio social?

As manifestações culturais: O Carnaval – História e Importância social

2º TRIMESTRE: MAIO/JUNHO/JULHO – FAMÍLIA E SOCIEDADE

As novas constituições familiares e valores.

As manifestações culturais: As festas juninas.

IV – ESTRATÉGIAS/ GRUPO I:

Contação de histórias por meio de diferentes meios (livros, fantoches, etc);

Cantigas de roda nos diferentes momentos estabelecidos na rotina diária;

Atividades com imagens;

Atividades com diversos objetos sonoros;

Construção de brincadeiras;

Sessão cineminha;

Confecção de crachás, da árvore genealógica

Portfólio e o livro da identidade.

Sugestão de Filmes: Vida de Inseto, A Cinderela, A bailarina Encantada e Procurando Nemo.

Sugestão de Leitura: Santana, Patrícia. **Minha Mãe é negra**. Ed.: Maza Edições

GRUPO II:

Ampliação curricular dos temas nas disciplinas de História, Artes e Educação Física.

Roda de debate sobre a História do Carnaval – Quebrando Tabus.

Confecção de Máscaras, adereços e cartazes.

Oficina de Samba no pé.

As Mulheres Negras que fizeram História.

Sugestão de Documentários:

A História do Carnaval por Paulo

Rezzuti<https://youtu.be/g0QKfa6VtlQ?si=19fLwEkyNoUyolre>

História do Carnaval: da Sartunália ao carnaval do Brasil por Narrando História

<https://youtu.be/g0QKfa6VtlQ?si=19flwEKyNoUyolre>

Personalidades Negras do Brasil – Passado no Presente

<https://youtu.be/Pg1JeAHERvM?si=SHCueG86UT8zTTuR>

Mulheres Negras na História – Parte 1 e 2 por Gleissia Santos

<https://youtu.be/TGbuDqFNdMU?si=8za7Vq6GWyqpuCn4>

V – AVALIAÇÃO:

O **Projeto Raízes** será avaliado ao final do semestre pela equipe de Docentes, Gestora e Pedagógica, objetivando a continuidade ou não do mesmo e os próximos temas a serem apresentados durante o segundo semestre.

VI – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BRASIL. REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI, Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental – 3. ed. Brasília : Secretaria, 2001.

LDB, Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

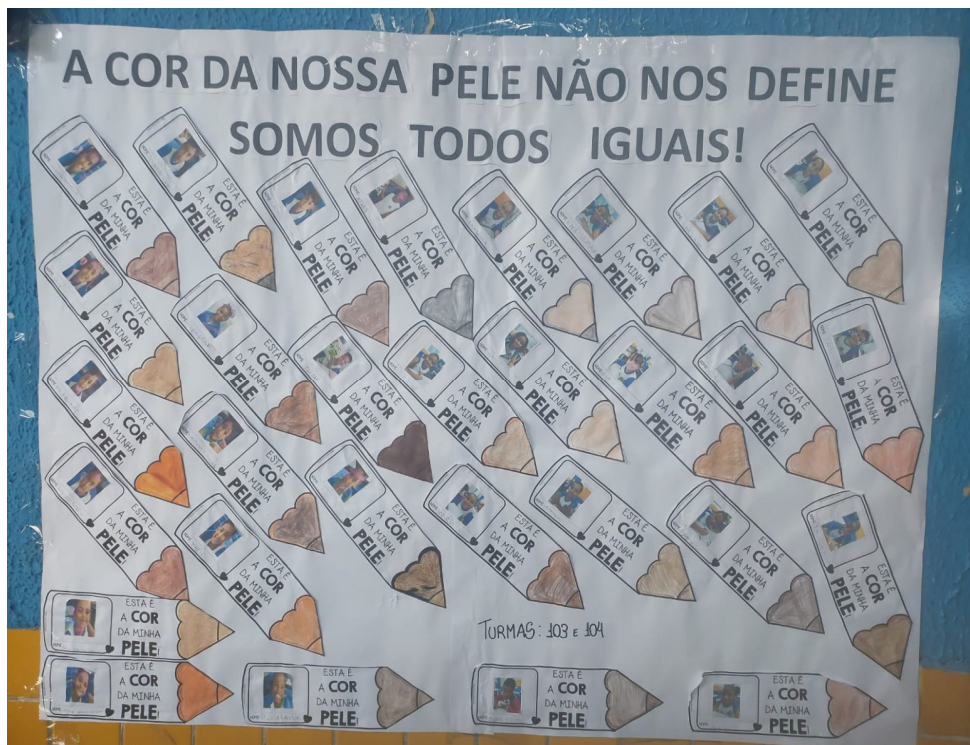
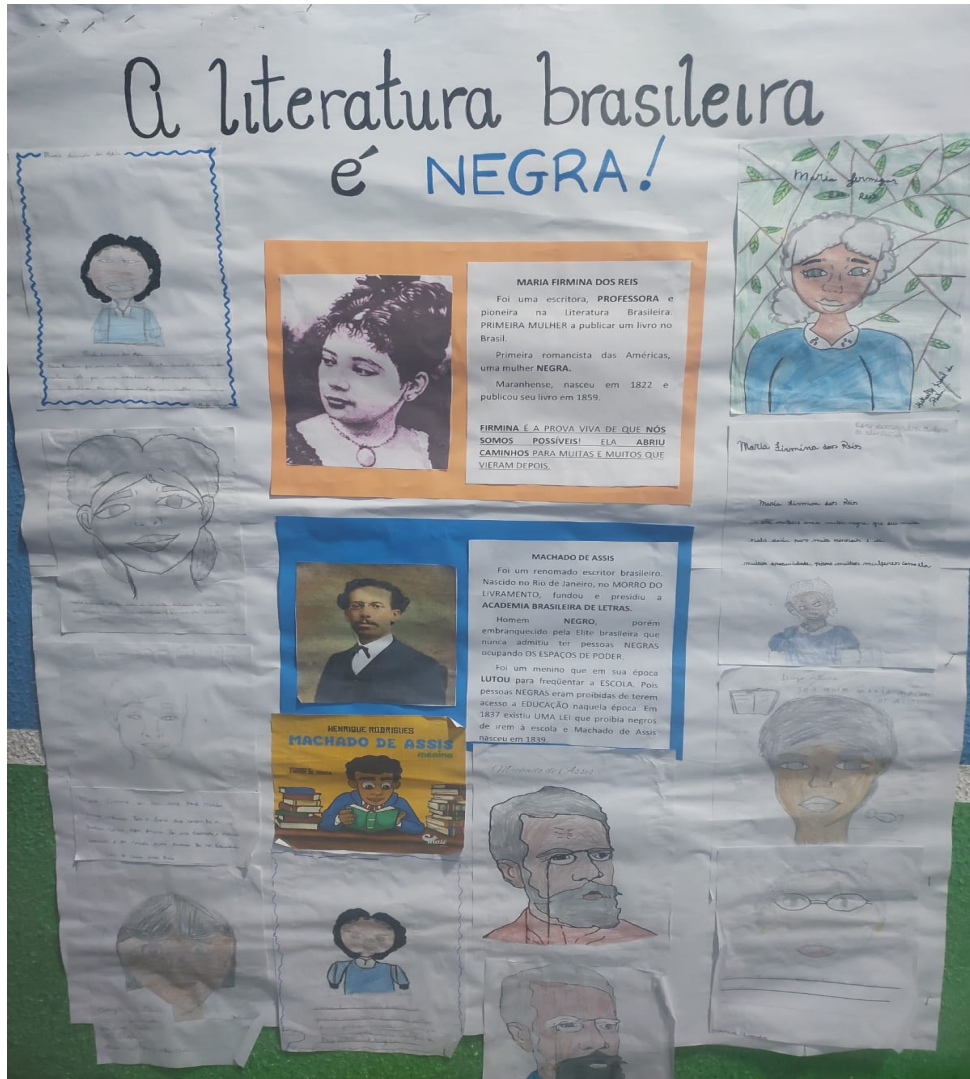
“Um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la.”

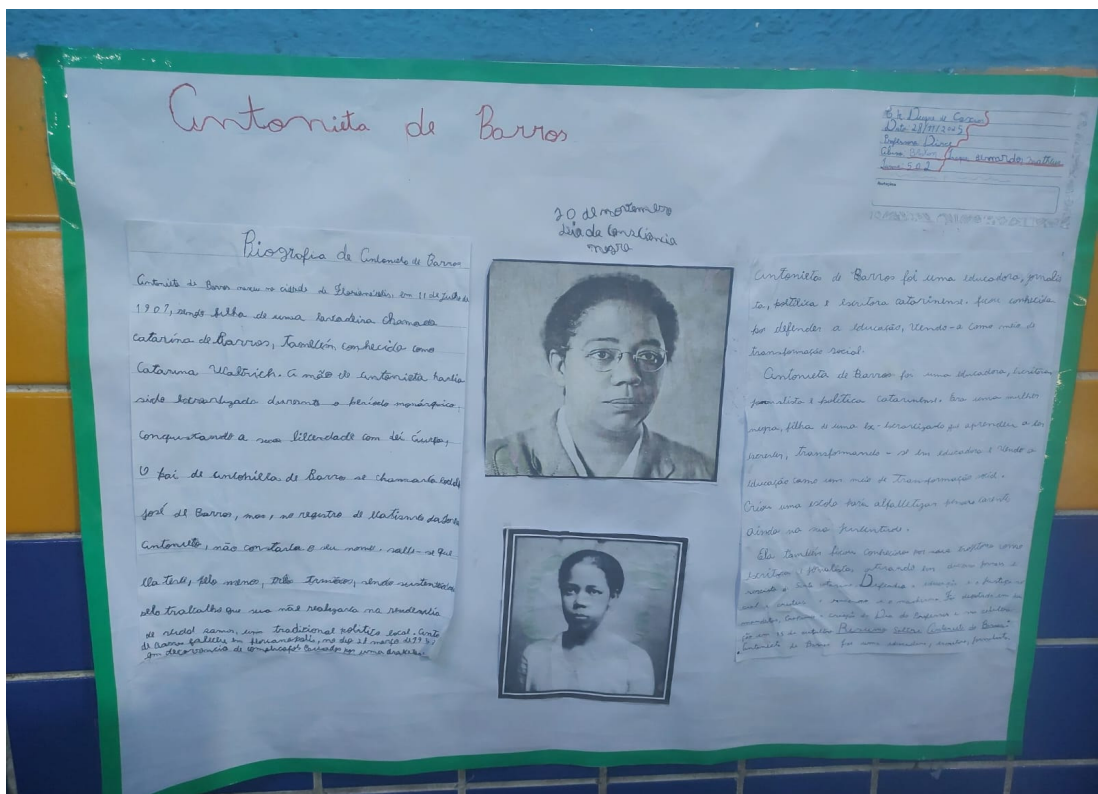
George Santayana

Equipe de Equipe de Orientação Pedagógica/Educacional e Gestora.

Anexo 3– Trabalhos expostos na Semana da Consciência Negra na Unidade escolar Duque de Caxias









Anexo 4 – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.835.125

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2553684.pdf	23/07/2025 22:52:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA_MODIFICADO.pdf	21/07/2025 00:28:04	GABRIELA SILVEIRA MACHADO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	21/07/2025 00:23:16	GABRIELA SILVEIRA MACHADO	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	24/05/2025 21:47:46	GABRIELA SILVEIRA MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/05/2025 21:45:52	GABRIELA SILVEIRA MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	24/05/2025 21:42:52	GABRIELA SILVEIRA MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br