

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO
BÁSICO (EREREBÁ)**

FLÁVIA HELENA SANTOS DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PERSPECTIVAS
PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO E
RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Rio de Janeiro

2020

FLÁVIA HELENA SANTOS DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DA
IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador(a): Dra. Aline Cristina Oliveira do Carmo.

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Flávia Helena Santos da
Relações étnico-raciais e perspectivas para a promoção da igualdade de gênero e raça na educação básica / Flávia Helena Santos da Silva. - Rio de Janeiro, 2020.

86 f.

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Aline Cristina Oliveira do Carmo.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Feminismo e educação. 3. Mulheres negras. 4. Políticas públicas. I. Carmo, Aline Cristina Oliveira do. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

FLÁVIA HELENA SANTOS DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DA
IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em 12 de abril de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Cristina Oliveira do Carmo
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. M^a. Michele Botelho Silveira Lima
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Alessandra Pio Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Aos meus pais, Luiz e Marizete, meus dois exemplos de vida, os quais me guiam e orientam para que sempre siga o caminho da justiça e da solidariedade. À minha filha, Luísa Helena, bem mais precioso que me incentiva a lutar por um mundo melhor.

Aos meus ancestrais.

A todas as mulheres negras, que com sua resistência e resiliência abriram caminhos para que hoje eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder saúde e permitir que finalizasse a pesquisa e conquistar os meus ideais.

Aos meus pais, Luiz Ramos da Silva e Marizete de Paula Santos da Silva por toda força e incentivo e à minha filha, Luisa Helena da Silva Baptista, por toda paciência em minhas ausências.

Ao Colégio Pedro II, na figura do pró-Reitor, pela oportunidade de oferta do curso de Pós-Graduação de Relações Étnico-Raciais

À minha Professora Orientadora, Dra. Aline Cristina Oliveira Carmo, sua orientação dedicada e precisa, sua paciência, sua experiência, sua vasta cultura, as quais deram-se a segurança necessária para poder ousar pelos caminhos que escolhi. Agradeço pela orientação, confiança, e amizade.

Aos professores da banca examinadora, pelos apontamentos construtivos, dedicação, que despendem à atividade científica educacional.

Ao Corpo Docente da Pós-Graduação na Educação em Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, pelos ensinamentos e auxílio, os quais ajudaram a construir uma pessoa que me tornei hoje na luta antirracista.

“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”

Angela Davis

“Também nós, mulheres negras, além da denúncia do branqueamento do homem negro, em termos de casamento, discutimos os problemas relativos à educação de nossas crianças, controle de natalidade, assim como nossa participação no processo de libertação do povo negro e na luta contra o racismo”.

Lélia Gonzalez

“Diante do passivo acumulado, resolver a demanda das mulheres negras é sinônimo de melhorar o Brasil”.

Flávia Oliveira

“É possível transpor barreiras, sejam barreiras visíveis ou invisíveis. Nós, mulheres, determinamos a hora de começar, continuar e parar. Ser mulher negra nesta sociedade é lutar com unhas e dentes, cavar cada centímetro que pisamos. Mas, o sabor é de vitória, de poder. Mas, não o poder sobre o outro puro e simples, mas o poder de narrar e escrever a própria história. Mas uma história dialética e não a factual em que insistem em nos descer de goela abaixo. Para tanto, companheiras, devemos seguir unidas e fortes, assim como leões na defesa de sua cria, pois somos filhas desta nação e geramos os filhos e filhas desta nação chamada Brasil”.

Elaine Marcelina

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PERSPECTIVAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo: A pesquisa traz uma reflexão em torno da educação brasileira, no momento em que surge a escola como forma privilegiada para alguns grupos. Entendendo a escola como espaço socializador, deve haver uma construção de uma educação que desenvolva estratégias de ensino-aprendizagem que reconheça e ponha em prática a diversidade, abordando narrativas outras (história e cultura negra). Além dos materiais didáticos, a formação e instrumentalização dos professores. Essas práticas construirão uma sociedade mais consciente, evitando desta maneira a perpetuação do racismo e do sexismo. O trabalho se fundamentará nos estudos sobre a intersecção de gênero e raça, e quais os instrumentos que podem melhorar a condição da mulher negra na educação. A pesquisa analisa a lei 10639/2003, após seus dezoito anos de implementação, dialogando com os estudos das intelectuais negras bell hooks, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Nilma Gomes, e suas vivências, através do feminismo negro. Por fim, estuda-se também como podem os instrumentos como currículo e literatura afrorreferenciados auxiliar as meninas negras, principalmente na educação infantil, a não sofrerem a cultura do embranquecimento.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Feminismo Negro. Políticas Públicas. Educação.

ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND PERSPECTIVES FOR THE PROMOTION OF GENDER AND RACE EQUALITY IN BASIC EDUCATION

Abstract: The research brings the reflection around Brazilian education, at the moment when the school appears as a privileged way for some groups. Understanding the school as a socializing space, there must be a construction of an education that develops teaching-learning strategies of an education that recognizes and puts into practice diversity, addressing other narratives (black history and culture). In addition to teaching materials, the training and instrumentalization of teachers. These practices will build a more conscious society, thus avoiding the perpetuation of racism and sexism. The work will be based on studies on the intersection of gender and race, and what instruments can improve the condition of black women in education. The research analyzes the law 10639/2003, after its eighteen years of implementation, dialoguing with the studies of intellectuals black women bell hooks, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro and Nilma Gomes, and their experiences, through black feminism. Finally, it is also studied how instruments such as afrorreferenced curriculum and literature can help black girls, especially in early childhood education, not to suffer the culture of whitening.

Keywords: Black Women. Black feminism. Public policy. Education.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ADC - Ação Declaratória de Constitucionalidade

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

ONU – Organizações das Nações unidas

PIB – Produto Interno Bruto

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE	12
2 BREVE HISTÓRICO DA ESCRAVIDÃO	15
2.1 Legado da resistência deixado pelas nossas ancestrais negras	21
3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUA RELAÇÃO COM O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE	26
3.1 As ações afirmativas na realidade atual brasileira.....	33
3.2 Uma perspectiva de promoção de desenvolvimento através da educação.....	36
4 A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA e ANTISSEXISTA ATRAVÉS DA LEI 10.639/03.....	42
4.1. A educação e o feminismo negro - diálogos	46
4.2 Identidade, diferença e relações étnico-raciais na educação	54
4.3 Literatura afro-brasileira para a formação da identidade de meninas negras na educação infantil	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE

Sem prejuízo do rigor metodológico exigido na Academia, vale dizer que este trabalho, em alguns momentos, será escrito em primeira pessoa, para evidenciar a escrita de uma pesquisadora negra¹, afirmando o seu lugar de fala e autonomia na produção acadêmica.

O trabalho decorreu de um seguimento de estudo iniciado na minha Graduação através da pesquisa desenvolvida para a monografia que elaborei sobre “ações afirmativas: uma promoção da Igualdade”, apresentada na graduação de Direito no ano de 2004. Na época essas políticas públicas educacionais, que aqui no estado do Rio de Janeiro iniciaram na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), estabeleciam, pela primeira vez o critério que levava o fator raça em políticas públicas para tentar minimizar a desigualdade até que ela desapareça totalmente na nossa sociedade.

No ano em questão pairavam muitas dúvidas e incertezas sobre as ações afirmativas e por se tratar de uma novidade no Brasil, não havia nenhum posicionamento jurídico consolidado a respeito².

Mais de quinze anos se passaram, após a aplicação das políticas públicas e de acordo com os últimos dados estatísticos sobre o assunto realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), demonstrou-se que há mais negros nas universidades, o que é um ponto positivo. Porém, não significa que as desigualdades diminuíram em relação à renda, trabalho, moradia, etc. Ou seja, o fator de desigualdade continua marcando a população negra. Inclusive a mulher negra permanece na base³.

¹Durante o trabalho, para não ficar repetitivo, será utilizado o termo negros/negras, que para o IBGE abrange a população de pretos e pardos.

²Em 2001 foi lançado o livro do ex-ministro do STF Joaquim Barbosa Gomes, muito esclarecedor para a época sob o título “Ação afirmativa e o princípio da Igualdade”. GOMES, Joaquim Barbosa. Ação Afirmativa e o Princípio Constitucional da Igualdade. O Direito Como Instrumento de Transformação Social. A Experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

³Dados do IBGE 2019 indicam que pretos e pardos totalizam de 55,8% da população brasileira. E que no item mercado de trabalho, formam 64,2% dos desocupados e 66,1% dos subutilizados, em 2018. Foram verificadas também que nas ocupações informais em âmbito nacional verifica-se 34,4% dos homens brancos, 34,7% mulheres brancas, 46,9% homens pretos ou pardos e 47,8% mulheres negras ou pardas.

No que concerne ao rendimento do trabalho, pretos ou pardos receberam 57,5% e a maior desigualdade ocorreu em relação entre homens brancos 75,8% e a mulher preta ou parda 44,4%.

Aproveitando o resultado do órgão censitário, veio a vontade de continuar a pesquisa, pois surgiram várias dúvidas: após mais de quinze anos de implementação de políticas públicas educacionais, por que ainda paira a sombra da desigualdade para os negros? E apesar da maioria da população ser considerada negra e feminina, por que se encontram na base da pirâmide social? Onde essas políticas públicas podem melhorar? Quais brechas foram deixadas? De que forma pode-se contribuir por uma educação antirracista?

Sou mulher negra, advogada militante e mãe de uma filha de 3 anos. Atualmente, possuo um escritório de advocacia no bairro do Riachuelo e que atende muitas pessoas das comunidades do Jacarezinho e Dois de Maio e em sua maioria mulheres e negras. Muitas me procuravam não só pelas questões jurídicas como para outros assuntos da vida civil, principalmente com relação aos filhos na escola, pois geralmente sofrem racismo, são excluídos.

Procurarei demonstrar no trabalho que o racismo e sexismo andam de mãos dadas na nossa sociedade. Me identifico com essas mulheres, inclusive posso dizer que passei por questões de racismo com minha filha em uma escola municipal, no seguimento de educação infantil, no município do Rio de Janeiro, em pleno ano de 2019.

Dados todos esses motivos e por ser a educação mais uma ferramenta de luta, empenhei em continuar estudando e atuando (pelos meios que possuo) para oferecer um futuro menos racista e sexista para as próximas gerações e, além disso, sempre batalhar pela prática nas escolas da Lei 10.639/03⁴.

Nosso trabalho se fundamentará nos principais autores na análise da Lei 10.639/2003, após os dezoito anos de implementação. E como possui o recorte mais específico de gênero também nos fundamentaremos em Lélia Gonzalez, Sueli

Outra questão importante é o rendimento médio domiciliar per capita da população branca (R\$1.846) e o da população preta ou parda (R\$ 934). Ao se cotejar os dados, é possível verificar uma diferença de aproximadamente 50% (cinquenta por cento) entre os rendimentos médios por etnia.

⁴Lei que determinou o ensino de História da África e Afro Brasileira no ensino básico do Brasil, alterando a lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando os artigos 26 A e 79 B. Posteriormente foi publicada a lei 11.645/2008, que alterou novamente a lei 9394, modificando ao artigo 26 A para constar no ensino do currículo oficial a obrigatoriedade da temática também indígena.

Carneiro, bell hooks⁵, Nilma Gomes. Não só esses autores e autoras têm uma trajetória de experiência sobre o tema, como enriquecem a pesquisa por serem intelectuais negras e traçarem todo o perfil identitário e de divulgação de seus trabalhos, já que muitos deles quase não são conhecidos.

Para melhor compreensão do trabalho considerou-se, no primeiro capítulo, o histórico do Brasil e a escravidão e o que esta representou para nós, mulheres negras, os formatos de resistências que deixaram um legado rico a ser seguido até os dias atuais.

No segundo capítulo aborda-se a construção das ações afirmativas e sua relação com o Princípio Constitucional da Igualdade, assim como a realidade delas no Brasil na atualidade e sua implicação na educação.

No terceiro capítulo foram tratadas questões da educação antirracista pela ótica das chamadas intelectuais negras, as quais definem uma educação criativa e construtiva a partir de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Seria uma pedagogia envolvendo não apenas espaços educativos formais, mas o movimento feminino negro e sua contribuição para a educação.

Demonstra-se também a importância da lei 10.639/03, já que primeiramente possibilitou pensar no modo como a escola pode e deve desconstruir os mitos racistas e sexistas implantados nas escolas do Brasil desde o período colonial e escravagista. Trata-se de uma ação afirmativa que atinge os currículos escolares da educação básica, que mostra pela perspectiva do oprimido, com bases históricas, sociais e antropológicas oriundas da sociedade brasileira e visa combater o racismo e às discriminações. Sua promulgação foi um avanço para a educação e, ainda, para os Direitos Humanos, pois houve o reconhecimento do racismo, ainda que tardio pelo Estado.

Por fim, teceremos ideias de ferramentas educacionais, isto é, contribuições para modificações do currículo e material didático para a consolidação de uma educação antirracista na educação infantil para meninas negras.

⁵ Escrevemos no trabalho o nome da autora bell hooks em letras minúsculas devido ao próprio desejo da autora em considerar que a substância de seus livros serem mais importantes de que seu nome

2 BREVE HISTÓRICO DA ESCRAVIDÃO

Iniciamos o tópico com o pensamento do autor negro, martinicano Aimé Césaire, um dos criadores do conceito da negritude, a qual funciona como grande incentivo à afirmação cultural dos africanos e canal de afirmação de orgulho, autorrespeito e confiança para os negros, valores que lhes foram sistematicamente negados nas sociedades ocidentais. (FERES JÚNIOR, 2015).

Assim, partindo do conceito acima, o breve histórico representa um olhar do escravizado(a)⁶, como sendo autor de sua própria história e não somente como objeto de estudo.

Césaire (2000, p.43) relaciona o período colonial ao processo de coisificação das pessoas africanas escravizadas, fazendo com que tivessem suas “*culturas* espezinhas, (...) instituições minadas, (...) terras confiscadas, (...) religiões assassinadas, (...) magnificências artísticas aniquiladas, (...) extraordinárias possibilidades suprimidas”. Aqui o escravo é percebido como um mero instrumento de produção pelo colonizador.

Seguindo o entendimento do parágrafo anterior, sobre a coisificação/objetificação, Schmitt (1996, p.35-39) explica que: “não deve ser entendida no sentido de transformar pessoas em coisas ou de privá-las de sua liberdade, mas de forma mais profunda e complexa, como uma recusa cuidadosa e sistematicamente orquestrada de relações tidas como ‘humanas’”. E continua o raciocínio dizendo que: “é agir como se as pessoas fossem objetos e ainda forçá-las a aceitar esta posição de coisa”.

Fanon (2004) analisa o processo de inferiorização dos negros em dois pilares fundamentais. O primeiro seria o aspecto econômico, no tocante à perda de terras, da autonomia, e do trabalho. Esse processo econômico é epidermizado, ou seja, baseado na cor da pele e justificado por esse quesito. O segundo item seria o fato da desculturação, na qual o colonizado era obrigado a adotar uma linguagem diferente da sua nativa. Havia a imposição de assumir uma outra cultura.

⁶Utilizaremos o termo escravizado no lugar de escravo, pois conforme esclarece Munanga (2010): “(...) Em qualquer circunstância, a escravidão é uma instituição desumanizante e deve ser condenada. O homem nasce livre até que alguém o escravize. Portanto, o próprio conceito está errado. O correto é ‘escravizado’, não ‘escravo’. Não há uma categoria de escravo natural. Porém, este conceito já está enraizado na literatura”.

Há uma visão etnocêntrica com relação ao escravizado, uma vez que: “os africanos e africanas passaram a ser representados como povos sem lei, fé ou rei, descrição esta que os caracteriza a partir da noção de falta, basilar na construção da imagem do negro como inferior em relação à do branco” (STREVA, 2018, p.37).

Assim, pode-se compreender que: “tanto a inferiorização quanto o sentimento de superioridade são construções socioculturais impostas pela colonização” (FANON, 2008, p.27).

Neste diapasão, configura-se a colonialidade do “ser”, responsável por relacionar o colonialismo à existência do “outro”, submetendo-o a uma negação sistemática e a uma sobredeterminação de sua subjetividade e do seu ser (STREVA, 2018).

No mesmo sentido Foucault (2010) elucida que o poder, em certa medida, transita por nossos corpos. O indivíduo é um efeito do poder e, ao mesmo tempo, seu intermediário. Através do agenciamento das relações de poder que faz com que corpos, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos. Isto é, através da relação do poder colonial, compreende-se o conceito de poder na produção do corpo racializado.

A abertura desse capítulo, marcado na história, nos permite pensar sobre a questão da humanidade e do quanto foi subtraído dos negros, não só no aspecto econômico como no cultural. A pesquisa é um ponto para discutir, por exemplo, sobre a meritocracia. Até que ponto é possível ao negro/a concorrer de forma igualitária com o branco/a, se o início da construção da identidade brasileira se deu através de usurpação, violência e processo de coisificação? Qual a herança ficou pra os descendentes dos africanos diaspóricos? O que pode-se alterar?

Existiam publicações de algumas leis como a do Ventre Livre e a dos Sexagenários, porém, na prática, poucos efeitos produziam, pois a primeira apesar de o filho do escravizado nascer livre, geralmente quando recém-nascido, ficava atrelado à mãe, e acabava ficando sob as ordens do escravocratas, isto quando não era retirado de sua genitora e vendido como escravizado. Já a segunda lei, em verdade, acabou por eximir o senhor de sua responsabilidade para com o velho negro, excluindo-lhe a obrigação de conceder abrigo e vestuário. (SILVA; LAVORENTI; GENOFRE, 2003).

Quanto à nacionalidade dos africanos escravizados, questiona-se de qual situação jurídica gozavam, já que não eram considerados estrangeiros. Para Nabuco (1988), os escravizados eram brasileiros. Ocorre que no Brasil, nacionais e estrangeiros gozavam de direitos civis e políticos, direitos esses não atribuídos aos cativos. Também não eram cidadãos, pois a Constituição de 1824 proibia que se reduzissem os cidadãos brasileiros à escravidão. Então poderíamos entender que os escravizados eram equiparados à coisa, pois no sistema passado era comum figurar em testamentos, como um bem a ser repassado à prole.

Em contrapartida, Prudente (2006) diz que apesar de serem comercializados, os escravizados eram sujeitos de direito, tanto que eram frequentemente julgados e condenados por eventuais crimes cometidos. E continua o pensamento relatando que não se tem notícias de que no Brasil Imperial tenha havido julgamento e condenação de cavalos, cachorros, galinhas ou qualquer outro animal. Se a condição jurídica da pessoa escravizada fosse a de mera coisa, ela não teria direito de se submeter a um processo, ainda que inquisitorial, sumário, e de resultado previsível, o que é inerente e exclusivo à condição humana.

O entendimento de Prudente se evidencia pela condição dos escravizados e escravizadas não serem reconhecidos como sujeitos de direito, sob o prisma constitucional, mas eram considerados sujeitos de deveres perante a ótica do direito penal. Essa contradição no tratamento do escravizado, corroborou para enraizar o racismo, como uma das principais mazelas de nosso país e que, de certa forma, vem tentando se desconstruir a forma da visão da população negra, outrora escravizada, e constituinte e integrante da população brasileira.

Nesse particular, Prudente (2006) pontua que o escravo possuía tratamento equiparado a coisa, mas sua natureza jurídica era de um civil. E ao lado da condição civil, haveria uma outra condição, no Brasil Imperial, que era o *status libertatis*, isto é, seria a condição do liberto, cuja liberdade foi conferida pela carta de alforria, no sentido de se tornar dono da própria vida, sem pertencer a outrem, e de se tornar responsável pelo próprio destino.

Constata-se que até a promulgação da abolição, por meio da resistência e insurgência os escravizados(as) realizavam a abolição à revelia dos governantes.

O negro no Brasil por viver em situação de precariedade, subalternidade, violência, que persegue todo o decorrer de nossa história, sente a necessidade de se defender e de assegurar a sua existência. O quilombo surge dessa necessidade, em um esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Sua multiplicação o fez um autêntico movimento amplo e permanente e se transformou em vivências das massas africanas que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista.

Assim, quilombismo seria uma práxis afro-brasileira, um complexo de significações, uma prática de libertação que assumiu o comando da própria história. E tanto podiam se localizar no seio da floresta de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiam modelos de organizações permitidas ou toleradas, como associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras. (NASCIMENTO, 1980).

Moura (2003) conceitua quilombagem ou abolicionismo negro como as formas de resistência dos escravizados contra as instituições que os oprimiam. E o diferencia do abolicionismo institucional ou moderado, o movimento que achava que a escravidão já era o tipo de organização de trabalho obsoleto e que, por isto, deveria ser substituída pelo trabalhador livre, especialmente o imigrante da região Sudeste.

Segundo o Autor acima, o movimento da quilombagem era permanente e se estruturava em todo território nacional, sendo os primeiros quilombos datados de 1588 fundados na Bahia e em Pernambuco; ao contrário do abolicionismo moderado que se organiza em 1883, quando foi fundada no Rio de Janeiro, a Confederação Abolicionista, entidade que reuniu em seu corpo as diversas sociedades e grupos que lutavam contra o instituto da escravidão em seus Estados. Considera ainda que a quilombagem refletiu a contradição fundamental da sociedade escravista e o movimento abolicionista era fruto de contradições suplementares entre o regime escravista e os interesses de setores de uma classe média mercantil e camadas da intelectualidade radical. (MOURA, 2003). Devido a suas diferenças, o movimento abolicionista teve poucos momentos de convergências com a quilombagem, a saber:

Os dois movimentos convergentes mais importantes foram registrados em São Paulo, com o trabalho dos Caifases, liderado por Antônio Bento e, em Campos, com o movimento das bastilhas, organizado naquela cidade do Rio de Janeiro por Carlos Lacerda. No primeiro caso, Antônio Bento uniu-se aos chefes e organizadores do quilombo do Jabaquara. Carlos de Lacerda, por seu turno, aliou-se aos negros escravos que passaram a queimar os canaviais, fugir para as matas e refugiarem-se nas bastilhas organizadas pelos abolicionistas radicais, com isto desarticulando e desestabilizando o sistema escravista em fase já de decomposição. (MOURA, 2003, p.8).

Há a constatação de que os negros(as), apesar da abolição, continuaram a ser encarados como objetos do processo histórico e não como verdadeiros sujeitos da história. (AZEVEDO, 1987; SCHWARCZ, 2007).

Abdias Nascimento (1980) observou e diferenciou sobre o tratamento que o imigrante europeu teve no nosso país e o negro/a, que apesar dos primeiros serem pobres e chegarem como imigrantes, passaram a desfrutar de privilégios que a sociedade convencional do país lhes concedeu por ter o tom de pele claro. Não só se beneficiaram dos privilégios como preencheram as vagas no mercado de trabalho que eram negadas aos ex-escravizados e seus descendentes.

Moura (2014) demonstra a estrutura da sociedade escravocrata e pensa a transição do escravismo, que implica em tomar o racismo como um elemento essencial, delineando o lugar que o negro assumiu nas novas relações implantadas, e ajuda a entender as desigualdades hoje.

Nos primeiros tempos após a abolição, muitos fazendeiros faliram, outros ignoraram a lei, permanecendo com os escravizados(as). Hofbauer (2006) constata que as cartas de alforria no início do século XIX não provocaram um rompimento efetivo com a estrutura de domínio, tendo em vista que uma quantidade de escravizados(as) permaneceu nas fazendas em que originariamente eram explorados. Alguns se empregavam em outras fazendas, muitas vezes em troca de moradia e comida (sem salários), outros passavam a constituir uma população móvel, flutuante, caracterizada pela instabilidade. Alguns se aglomeraram nos núcleos urbanos, vivendo de expedientes, morando em choças e casebres nos arredores das cidades, dando origem a uma população de “favelados”, sem ocupação definitiva. A liberdade chegava tarde demais e a perspectiva que o futuro apresentava era de uma velhice desamparada, pois faltou planejamento para o fim da escravidão.

Sabemos que a escravidão existiu em outros países e em diferentes momentos da história, inclusive a escravidão de pessoas brancas. No entanto, como diferencia Silva (2018) o que faz da escravidão atlântica diferente é que ela era racial e sendo racial, marca seus descendentes com uma mancha que demora a apagar. Outro aspecto da escravidão atlântica é que nunca tanta gente foi capturada e vendida como escravizado, sendo a principal mercadoria do mercado europeu. Durante 350 anos de tráfico negreiro, o Brasil recebeu cerca de 5 milhões de africanos, sendo o maior receptor desse fluxo forçado, o que deu ao país o título de segunda maior população negra do mundo, atrás apenas da Nigéria.

Neste particular, com os dados acima apontados no período extenso da escravidão, paira uma dúvida acerca do dinheiro arrecadado com o tráfico de escravizados no Brasil. O que foi feito com essa arrecadação? Quem se beneficiou dela?

Sobre o tema dos tributos oriundos do tráfico de escravos, a Constituição de 1824 dispunha o artigo 179, XXI que: “É garantido o direito de propriedade em toda a sua plenitude”. A plenitude do direito de propriedade incluía a propriedade de pessoas e comércio, o qual era uma fonte de arrecadação tributária indispensável para o Governo Imperial.

Neste diapasão explana Prudente (2006, p.50):

não seria exagero dizer que os recursos do Tesouro Nacional foram formados com o dinheiro advindo do tráfico negreiro. O Governo instituiu tributos a serem cobrados sobre a negociação com escravos, sendo o principal deles a Sisa. Assim, o comércio de escravos, foi por um longo período, a principal fonte de recursos do estado brasileiro. Isto faz aumentar a dimensão da dívida social que a República Federativa do Brasil tem ainda em nossos dias com a população afrodescendente.

Assim demonstramos, nesse breve histórico, o quanto foi subtraído de nós, povo negro, em relação à cultura, educação e mais ainda, apagada toda uma história sobre uma nação construída com todo o trabalho dos africanos(as) que foram trazidos obrigados para o Brasil e tratados sem nenhuma humanidade. Não seria demasiado pensar atualmente em uma reparação, já que a presença do racismo e suas mazelas permanecem na vida de pessoas negras até os dias atuais.

2.1 Legado da resistência deixado pelas nossas ancestrais negras

Buscarei através deste tópico entender o papel das mulheres negras que foram escravizadas, na formação da estrutura da sociedade brasileira e na economia do país. Não só no aspecto de reprodução, já que tinham a função biológica de aumentar a mão de obra para a produção, como na formação das famílias brasileiras.

Gonzalez (1984) critica as ciências sociais por serem insuficientes em suas explicações e numa perspectiva racista e sexista, só se referiam à mulher negra numa ótica socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. E acrescenta que as teorias sobre o negro ou o marginaliza ou o infantiliza.

Distingue a autora supracitada três figuras da mulher preta: mulata, doméstica, mãe preta. Inicia seu entendimento falando da naturalização do racismo no Brasil, devido ao mito da democracia racial, e o papel da mulher negra de subalternidade nesse contexto de dominação cultural. E conclui que a figura da mulata e da doméstica advêm da figura da mucama. Pela doméstica ser tirada de cena, ser ocultada, burro de carga da família dos outros e de sua família e enquanto mulata vira profissão no carnaval. E a mãe preta seria a mãe do Brasil por cuidar da criança, passar seus valores ao ensino da língua materna e uma série de outras coisas. A mulher branca seria a outra, que não exerce a função materna e só serve para parir o filho do senhor. (GONZALEZ, 1984).

Historicamente, as escravizadas negras possuíam duplo papel: na lavoura e, no interior das casas de seus exploradores, cuidavam de sua família, bem como serviam de objeto sexual. Sua situação, como a do homem negro, esteve determinada pela condição de coisa, sendo que eles não estavam despojados de sua masculinidade, já que nos tempos coloniais a masculinidade denota possuir atributos de força, virilidade, vigor e poder físico, características estas procuradas pelos exploradores para obter maiores lucros. A identidade feminina era negada pelos pesados trabalhos que deveria desenvolver, quando empregada em trabalhos braçais, o que se chocava com o modelo feminino da época.

Na escala social do Brasil colonial, escravizadas negras encontravam-se na base, por serem mulheres, negras e escravizadas, em uma sociedade patriarcal,

preconceituosa, opressora e sexista. Este conjunto de fatores reúne todos os elementos favoráveis à exploração, tanto econômica quanto sexual.

No Rio de Janeiro, assim como em outras cidades, no século XIX, havia as chamadas “escravas de ganho”. Eram quituteiras, que vendiam livremente suas mercadorias pelas ruas, para obter o próprio sustento, e o de seus senhores.

Havia também escravizados ou libertos que vendiam produtos na rua, mas as quituteiras eram uma classe de comerciantes compostas majoritariamente por mulheres negras, escravizadas ou livres, que vendiam uma variedade de produtos alimentícios (FREITAS, 2015). Eram as principais fornecedoras de alimentos da cidade e de suma importância para o negócio das pessoas escravizadas, pois abasteciam os navios negreiros para a travessia atlântica.

Sobre a tributação das negras ganhadeiras, abrimos um parêntese, para comentar que enquanto escravizadas havia um tributo no comércio do seu corpo e outro tributo sobre os produtos que vendia. Desde essa época do século XIX, até os dias atuais, nós, mulheres negras, sob o prisma econômico somos duplamente cobradas, apesar de representarmos a maioria da população segundo o IBGE.

Almeida (2018, p.134) observa que:

No Brasil, em que a tributação é feita sobre salário e consumo, em detrimento da tributação sobre patrimônio e renda, que incide sobre os mais ricos, a carga tributária, torna-se um fator de empobrecimento da população negra, especialmente das mulheres negras, visto que estas recebem menos salários.

No mesmo sentido Salvador (2014, p.26) esclarece, segundo o relatório da pesquisa *As implicações do sistema tributário na desigualdade de renda*, em sendo a carga tributária brasileira regressiva:

(...) pois mais da metade dela incide sobre o consumo, isto é, está embutida nos preços dos bens e serviços, a consequência é que as pessoas com menor renda (por exemplo, as mulheres negras) pagam proporcionalmente mais tributos do que aquelas com renda mais elevadas. Com isso, pode-se concluir que a regressividade do sistema tributário, ou seja, o financiamento das políticas públicas brasileiras quanto ao peso dos tributos recai sobre as mulheres e os/as negros/as. Os dados indicam, particularmente, que as mulheres negras pagam proporcionalmente, em relação aos seus rendimentos, muito mais tributos do que os homens brancos. Com isso qualquer política econômica fiscal e orçamentária que mereça ser levada a sério precisa incorporar o debate da desigualdade racial(...).

Geralmente trajavam vestes e adereços conforme sua etnia, portando turbantes, batas, saias, túnicas de cores e panos-da-costa, se não soltos nos ombros, serviam para carregar seus filhos às costas (BARRETO FARIAS et. al; FREITAS, 2015; SCHUMAHER; VITAL BRAZIL, 2007).

Esse comércio desempenhado pelas “negras ganhadeiras” representava uma utilidade tanto para os escravizados e trabalhadores livres, como uma lucratividade para seus exploradores (que se apropriavam dos lucros da venda) e para o Estado (que arrecadava o imposto e resolvia o problema do abastecimento básico).

Silva (2010) caracteriza a resiliência das escravas urbanas deste período, pois desempenhavam atividades que lhe davam mais oportunidade de mobilização e com essa atitude construía amizades que futuramente ajudariam em seus planos de fuga ou concessão de alforrias.

Sobre a resiliência e resistência das negras ganhadeiras cabe tecer o comentário de Costa (2019, não paginado):

Sagazes e inteligentes, as “ganhadeiras” - que foram as primeiras empreendedoras deste País, viram na atividade uma forma de resistência e de luta contra a escravidão e incluíram rosas na extensa lista de produtos que ofereciam nas ruas. Os valores arrecadados com as flores – após o repasse do ganho do escravizador – eram poupados para a compra de alforria dos seus filhos.

Esse movimento realizado pelas mulheres negras recebeu adeptos entre abolicionistas e se transformou em uma rede estrategicamente articulada na luta em prol do fim da escravidão. Essas mulheres ficaram conhecidas como Rosas Negras e transformaram-se em símbolo da resistência na luta pela liberdade.

Posteriormente, na década de 30, as mulheres integrantes do primeiro grupamento feminino da Frente Negra Brasileira - As Rosas Negras – eram uma comissão (ou departamento de mulheres) que se vestiam de branco, usavam luvas e ostentavam uma rosa preta no peito, em respeito às líderes ancestrais e também era uma forma de identificar que a luta continuava pela liberdade e respeito à negritude (DOMINGUES, 2007; COSTA, 2019).

Foi sobre os corpos negros de homens, e, especialmente das mulheres que, no processo da escravidão e pós-abolição, ergueram-se grandes empreendimentos da máquina colonizadora (MOUTINHO, 2004).

No mesmo entendimento hooks (1995, p. 469):

(...) Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado.

Semelhante ao entendimento da autora acima, Gonzalez (1984, p.13) descreve que as imagens das negras estão vinculadas, quase sempre, aos estereótipos de servilismo profissional e sexual:

A mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação: doméstica e mulata. A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho” (...) “produto de exportação”.

A influência da escravidão na sociedade brasileira não se apagou com o advento da abolição e deixou sequelas que se conservam até os dias atuais. Santos (2009) assinala que na maioria das sociedades pós-coloniais, o fim do colonialismo, enquanto relação política, não significou o fim da colonialidade, enquanto relação social, perpetuando formas de sociabilidades autoritárias e discriminatórias. O colonialismo, mesmo depois de terminar como relação política, continua a impregnar alguns aspectos da cultura, dos padrões de racismo e de autoritarismo social e mesmo das visões dominantes das relações internacionais.

Pode-se destacar também a demarcação do trabalho doméstico como sendo coisa de negra, após a abolição, o qual agiu no fortalecimento dos valores paternalistas e patriarcais, onde as relações se estabeleciam com forte apelo afetivo acrescido de uma falsa ideia de pertencimento, que perpetuava práticas de subordinação e dependência estratificadas como naturais, inerentes à mulher negra, ex-escravizada. (PEREIRA, 2011).

Se por um lado temos a precariedade do serviço doméstico no pós abolição à margem da regulação salarial estatal; por outro temos, na mesma época, um símbolo de resistência e luta de Hilária Batista de Almeida, a tia Ciata, maior incentivadora do gênero do samba na cidade do Rio de Janeiro.

No final do século XIX, com a abolição da escravatura, tia Ciata migrou para o Rio de Janeiro, aos 22 anos de idade, em busca de melhores condições de vida e instalou-se no Centro. Teve de trabalhar como quituteira para ajudar em casa e sustentar os filhos. Foi uma das precursoras, ao lado de outras mulheres, como tia Amélia do Aragão (mãe do Donga), tia Presciliana (mãe de João da Baiana), tia Veridiana (mãe de Chico da Baiana) e tia Fé da Mangueira, do movimento de tias baianas quituteiras da Cidade maravilhosa. (MOURA, 1983).

Com comida boa e rodas regadas a muita música, a casa onde Ciata morava na antiga Rua Visconde de Itaúna, passou a ser um dos principais pontos de encontro de personagens históricos do samba carioca como Pixinguinha, Donga, Heitor dos Prazeres, Sinhô e João da Baiana.

Neste período, os encontros de samba eram proibidos pela polícia, mas para as reuniões na casa de tia Ciata, os homens da lei faziam vista grossa devido a sua fama de curandeira e por ter curado uma ferida na perna do presidente Venceslau Brás, segundo registros oficiais.

Tia Ciata deixou como legado a preservação dos cultos de matriz africana e a propagação do samba. Foi pela hospitalidade e pela luta de mulheres como ela, que o samba se disseminou e hoje é considerado um bem cultural imaterial da humanidade pela Unesco.

Esse tópico demonstra a força e resistência das mulheres negras que, apesar das adversidades e omissões do Estado em relação ao tratamento delas enquanto cidadãs, lutam e continuam derrubando barreiras para o alcance de direitos, como a cidadania, por exemplo, a qual foi alijada dessas mulheres por séculos. Reagem contra o racismo e sexismo para alcançarem o direito à humanidade (pois foram e são invisibilizadas), preconizada pela Constituição da República Federativa de 1988.

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS E SUA RELAÇÃO COM O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE

Assim como a Abolição e a República foram significativas para a estrutura econômica e social do país na segunda metade do século XIX, são as ações afirmativas igualmente relevantes no contexto atual. Estas se fundam em reparação em prol dos grupos que foram marginalizados no passado e sofreram prejuízos com o processo da escravidão. No entanto, essa política sucumbe em diversos conflitos ideológicos dividindo a sociedade brasileira.

É importante fazer uma breve retrospectiva da origem das ações afirmativas, para melhor entendê-la no contexto, principalmente na sua aplicação da educação, no nosso país. Para tanto partiremos de uma visão geral da natureza, conteúdo, destinatários para depois entendermos seu significado e importância para educação.

A Índia foi um dos países precursores das ações afirmativas, pois as primeiras medidas foram introduzidas ainda sob o domínio colonial britânico, no início do século XX. Diante do quase monopólio das oportunidades econômicas e educacionais abertas pelo *Raj* britânico pelos Brâmanes, membros das castas mais baixas e Intocáveis (Dalits) produziram uma pressão crescente pelo estabelecimento de reservas de vagas para não-Brâmanes no serviço público e instituições educacionais. A adoção da política ocorreu da seguinte forma:

Durante a descolonização do país, por sua vez, o Indian National Congress, partido composto majoritariamente pelos Brâmanes, classes médias urbanas e classes proprietárias, viu-se diante da necessidade de acenar com mudanças substantivas para minorias de modo a conquistar adesão e legitimidade. Isso possibilitou que Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dalit educado na Inglaterra e Estados Unidos e um dos mais eminentes juristas da Índia, se tornasse presidente do comitê de elaboração da Constituição do país. Como ocupante do cargo, Ambedkar logrou êxito em introduzir garantias constitucionais de cotas de representação nas legislaturas provinciais e nacionais, vagas no serviço público e na educação para as Scheduled Castes (termo legal para os dalits) e Scheduled Tribes (grupos tribais, conhecidos como Adivasis). Essas medidas receberam a denominação de “políticas de reserva” (reservation policies). Em um primeiro momento, tais políticas não suscitaram grande reação da sociedade. Contudo, em 1990, após um longo processo político iniciado em 1970 com a instauração de uma comissão para estudar as condições de outras minorias indianas capitaneada por B.P. Mandal, o Estado indiano estendeu suas políticas de tratamento preferencial nos postos do governo para as chamadas Other Backward Classes and Castes, grupo heterogêneo que inclui diversas castas baixas e que perfaz 52% da população. (GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa, 2015, não paginado).

Nos Estados Unidos da América, as ações afirmativas foram frutos dos movimentos pelos direitos civis dos negros naquele país. Os juízes federais americanos passaram a entender que a igualdade perante a lei, quando aplicada sem levar em conta, uma desigualdade prévia, produzida por uma discriminação histórica, poderia aprofundar essa desigualdade. E atribuíram ao Estatuto dos Direitos Civis de 1964 uma interpretação que lhes possibilitava aplicar a lei de forma a favorecer os negros e as demais minorias, com o objetivo de compensar as desigualdades sociais. O movimento ficou conhecido como ativismo judicial. (PRUDENTE, 2006).

Como também o Poder Executivo e o Congresso adotaram um elenco de medidas heterodoxas visando possibilitar uma maior e mais rápida inserção da população afro-americana, e das demais minorias na sociedade estadunidense. Assim, esse conjunto de medidas, de iniciativa dos órgãos do Estado, tornou-se conhecido como ações afirmativas ou políticas afirmativas. Nessas políticas são utilizados critérios como cor, raça e sexo, por isso são também conhecidas como discriminação positiva. (PRUDENTE, 2006).

Vale registrar o que diz Gomes (2001, p.38) sobre o tema:

Como já foi dito, a introdução das políticas de ação afirmativa, criação pioneira do Direito dos EUA, representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor. Nessa nova postura, passa o Estado a levar em conta tais fatores no momento de contratar seus funcionários ou de regular a contratação de outrem, ou ainda no momento de oferecer as oportunidades de acesso aos estabelecimentos de educação. Numa palavra, ao invés de conceber políticas de que todos seriam beneficiários independentemente da sua raça, cor ou sexo, o Estado passa a levar em conta esses fatores na implementação das suas decisões, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, que inegavelmente tem um fundo histórico e cultural, e não raro se subtrai ao enquadramento nas categorias jurídicas clássicas, finde por perpetuar as iniquidades sociais.

Ressalta ainda o autor:

Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex postfacto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas, isto é, formalmente, e por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário

coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido, o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p.39-41).

No nosso país, a escravidão foi um processo que privou o escravizado de acumular riquezas. Após a abolição, o sistema de propriedade fundiária não facilitava a aquisição da propriedade pelos libertos. Era complicado, como relata Lopes (2002, p.79), pois desde 1864, com a Lei de Hipotecas, ou mesmo desde 1850, com a Lei de Terras, preparava-se no Brasil o sistema de filiação de registros e a aceitação do princípio de direito alemão da “abstração”, ou seja, da transmissão da propriedade exclusivamente pelo registro cartorial do título de propriedade. Ora, este registro era caro e incompreensível para a maioria. Caro, pois as distâncias eram enormes e levar o título a registro requeria dias; caro porque as escrituras lavradas em tabelião custavam muito. A situação do liberto ficava precária.

Poderíamos entender que a política de ação afirmativa seria uma forma mínima de indenização por haver uma desigualdade de fato até hoje, por todo o tratamento desumano que foi atribuído ao escravizado(a), bem como pelo impedimento de sua ascensão (e de seus descendentes) na sociedade, consequência esta que se estende até os dias atuais, onde verificamos, através de dados oficiais, que a população negra se encontra nos piores índices de saúde, educação, renda, trabalho, moradia, ou seja, a ação afirmativa surge como uma maneira de corrigir esta distorção do passado, visando a promoção da igualdade no presente.

Não podemos esquecer um princípio constitucional que guarda relação com a ação afirmativa - o Princípio Constitucional da Igualdade.

Em matéria Constitucional, a problemática das políticas de inclusão racial engloba várias questões, todas elas objetos de incontáveis digressões tanto por parte da doutrina americana, quanto pela brasileira. Dentre essas questões, sobressaem-se as referentes à admissibilidade de normas de cunho afirmativo que se contraporiam às normas meramente proibitivas; a que coloca em confronto a igualdade formal e a igualdade material.

A igualdade constitui o signo fundamental da democracia. Não admite os privilégios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra. Este princípio dá a liberdade no sentido material que não se harmoniza com o domínio de classe. Exige um elemento de comparação entre as situações em que se encontram os respectivos sujeitos passivos. Ela apresenta conexão com a “justiça social” e com a concretização dos mandamentos constitucionais que visam à efetivação dos direitos sociais. É também inerente ao conceito de igual dignidade das pessoas, fundamento contra a discriminação, que é a mais expressiva manifestação deste princípio (RODRIGUEZ – PIÑERO; FERNANDEZ LÒPES, 1986.p.47; GOMES CANOTILHO, 1992. p.79).

Uma posição realista reconhece que os homens são desiguais sob vários aspectos, mas entende também ser exato descrevê-los como criaturas iguais, pois, em cada um deles, o mesmo sistema de características inteligíveis proporciona, à realidade individual, aptidão para existir.

A justiça formal consiste em um princípio de ação segundo o qual os seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma forma. Neste caso a justiça formal se identifica com a igualdade formal. A justiça concreta ou material seria a especificação da justiça formal.

O debate em torno do princípio constitucional da igualdade, em cuja base se situa a discussão a respeito dos direitos civis, traz em si, além de uma carga político-ideológica, uma base filosófica.

Encontra a Justiça compensatória argumento que tem por sustentáculo a necessidade, para as sociedades que por longo tempo adotaram políticas de subjugação de um ou vários grupos ou categorias de pessoas por outras, de corrigir os efeitos perversos da discriminação passada. Assim, ao adotarem os programas de preferência em prol de certos grupos sociais historicamente marginalizados, essas sociedades promoveriam, no presente, uma reparação ou compensação pela injustiça cometida no passado aos antepassados das pessoas pertencentes a esses grupos sociais. Tal reparação se justificaria na medida em que o processo de marginalização social tem uma inegável inclinação perenizante. (GOMES, 2001). O preconceito e a discriminação social de que foram vítimas as gerações passadas tendem inexoravelmente a se transmitir às gerações futuras, constituindo-se em um

insuportável e injusto ônus social, econômico e cultural a ser carregado, no presente, por essas novas gerações.

Assim também entende Luiz Fux, que, no Fórum Regional “Iniciativas Negras”, realizado em 2001, em Belo Horizonte, defendeu as cotas para o acesso ao ensino superior dos negros, destacando que essas ações afirmativas impõem-se para atender aos integrantes desse segmento social, bem como, acrescento, de outras populações, como os indígenas, igualmente desfavorecidos pela permanência de desigualdades sociais herdadas do colonialismo. Segundo o aludido ministro, a exclusão social, levada a efeito durante séculos, justifica a medida, como forma de resgate histórico desse processo.⁷ Em sua análise sobre a medida, Fux invocou os princípios constitucionais para a construção de uma sociedade plural, “que propugne pela proteção da cidadania e da dignidade da pessoa humana, mercê o acesso à cultura ser um direito de todos exercitável em igualdade de condições, dentre aqueles que tiverem as mesmas oportunidades”.

A Justiça Compensatória teria uma natureza restauradora Coleman (1983). De acordo com essa concepção, compensa-se uma pessoa ou um grupo por um dano que lhe foi causado por outro grupo no passado, levando-se em conta de forma equitativa a posição ocupada por cada um antes de se relacionarem. Restaura-se assim a igualdade de princípio anteriormente existente, transferindo-se ao prejudicado, certos ganhos indevidamente obtidos por quem se beneficiou da iniquidade histórica que se visa a exterminar.

Para a teoria da justiça compensatória, a melhor forma de correção e de reparação desse estado de coisas consistiria em aumentar (via ações afirmativas) as chances dessas vítimas históricas de obterem os empregos e as posições de prestígio que elas naturalmente obteriam caso não houvesse discriminação.

Do ponto de vista estritamente jurídico, porém, trata-se de uma concepção não isenta de falhas. O raciocínio jurídico tradicional opera com categorias regidas tais como ilicitude, dano e remédio compensatórios, estreitamente vinculados uns aos outros em relação de causa e efeito. Em regra, somente quem sofre diretamente o dano tem legitimidade para postular a respectiva compensação. Por outro lado,

⁷ FUX, Luiz. Fórum Regional “Iniciativas Negras”. Disponível em: <<http://www.stj.gov.br/noticias/discriminacao>. Htm> Acesso em 10/12/2003.

essa compensação só pode ser reivindicada de quem efetivamente praticou o ato ilícito que resultou no dano. Tais incongruências findam por enfraquecer a tese compensatória como argumento legitimador das ações afirmativas.

Já a noção de justiça distributiva diz respeito à necessidade de se promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade. Tal redistribuição teria o efeito de mitigar as iniquidades decorrentes da discriminação. Para aqueles que esposam tal teoria não é justo que determinados grupos sociais sejam fadados, ao longo de suas vidas, a sempre ocuparem as posições inferiores ou subalternas na hierarquia social, por razões que repousam unicamente na cor da sua pele ou no seu sexo.

Nas palavras de Fiscus (1992, p.13), justiça distributiva é uma busca de justiça no presente, ao passo que justiça compensatória seria uma postulação de justiça retroativa, que visa a reparar danos causados no passado.

Pode-se diferenciar ainda a isonomia formal e isonomia material. O artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão cunhou o princípio de que os homens nascem e permanecem iguais em direito. Decorre daí a igualdade jurídico-formal no plano político, de caráter negativo, visando a abolir os privilégios, isenções pessoais e regalias de classe. Esse ponto de vista, herdeiro do pensamento de Locke, Rousseau e Montesquieu, é responsável pelo florescimento de uma concepção meramente formal de igualdade – a chamada igualdade perante a lei. As notórias insuficiências dessa concepção conduziram à adoção de uma nova postura, calcada não mais nos meios que se outorgam aos indivíduos num mercado competitivo, mas nos resultados efetivos que eles podem alcançar. Podemos observar que as nações que historicamente se apegaram ao conceito de igualdade formal são aquelas onde se verificam os mais gritantes índices de injustiça social. Isto porque esse entendimento não leva em conta aspectos importantes que antecedem à entrada dos indivíduos no mercado competitivo.

Por outra via de pensamento, a igualdade material ou de resultado tem como característica a preocupação com fatores externos à luta competitiva – como classe ou origem social, natureza da educação recebida – que têm inegável impacto sobre o seu resultado.

O STF – Supremo Tribunal Federal no julgamento das ações afirmativas⁸, sobre cotas na universidade em 2012 e sobre cotas para o concurso público em 2014 como constitucionais, baseado nas injustiças e nas desigualdades que o negro brasileiro enfrenta desde a escravidão. As ações afirmativas foram consideradas com o objetivo de superar distorções sociais históricas, empregando meios marcados pela proporcionalidade e pela razoabilidade.

Uma reflexão interessante seria considerar o princípio constitucional da igualdade em termos de equidade, isto é, de igualdade de direitos e de igualdade no acesso a oportunidades. Isso porque a noção de igualdade pode dar a falsa compreensão de apagamento das diferenças, quando o objetivo das ações afirmativas, especialmente na educação, é justamente a consideração de nossas diferenças culturais, para que sejam efetivamente reconhecidas em suas diferentes contribuições para a formação humana de nossa sociedade. Por outro lado, a noção de igualdade, utilizada de forma acrítica, pode dar ensejo à adoção de políticas de assimilação cultural, que visam homogeneizar um povo, em prol da cultura dominante e eliminando práticas culturais consideradas primitivas ou minoritárias (por exemplo, com a imposição da língua portuguesa ou do cristianismo durante o processo colonial).

Ademais, corroborando com o entendimento da Suprema Corte, compreendemos que mais do que necessárias, as ações afirmativas representam apenas um ponta do iceberg. Pois estamos falando de um povo que luta por mais de 500 anos de cidadania. Que não pediram para vir, e sim foram sequestrados. Que não tiveram sequer o direito de constituir família, viram seus direitos básicos, consequentemente de seus descendentes, saberes, cultura e religião sendo usurpados e ao mesmo tempo sendo considerados como selvagens. Hoje não só formamos o povo que construiu o Brasil e sua economia, como formamos a maioria da população. Não podemos permanecer na subalternidade, depois de anos de

⁸ Vide julgamento sobre ADPF 186 sobre cotas raciais na UNB. In: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000#:~:text=O%20ministro%20considerou%20que%20a,um%20pequeno%20n%C3%BAmero%20para%20ind%C3%ADgenas.Acesso> em 17/01/2021.

Vide julgamento da ADC 41 sobre a constitucionalidade de Lei de Cotas no serviço público federal. In: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=346140>. Acesso em: 17/01/2020.

contribuição a base de suor e sangue. As ações afirmativas se configuram como mais um instrumento para modificar a realidade desigual, racista e machista que ainda assola o país.

3.1 As Ações afirmativas na realidade atual brasileira.

Após o término oficial do comércio desumano de pessoas escravizadas em 1888 no Brasil, a população negra se inseriu lenta e gradualmente no sistema educacional e permaneceu no mercado de trabalho, mas de maneira subalterna e em funções bastante demarcadas, já que não houve uma partilha proporcional democrática do acesso aos bens econômicos e às oportunidades educacionais. (MENEZES, 2013, p.37-38).

Observa-se a ausência de políticas de promoção de igualdade racial, relacionadas ao reconhecimento tardio pelo Estado do racismo em nossa sociedade. Trocando-se a omissão pela atuação ativa e imperativa do Estado surgiram as ações afirmativas para a população negra, hoje adotadas em vários países. Nessa nova postura, passa o Estado a levar em conta fatores como sexo, raça e cor no momento de contratar seus funcionários ou de regular a contratação por outrem, ou ainda no momento de oferecer as oportunidades de acesso aos estabelecimentos de educação, evitando que a discriminação, que tem um fundo histórico e cultural, finde por perpetuar as iniquidades sociais. (RASMUSSEN, 2017).

Essas medidas podem ser implementadas de várias formas, valendo-se de mecanismos como a fixação de cotas ou de metas, a concessão de preferências ou, ainda, de outros meios menos incisivos, usualmente denominados “formas suaves” (*soft forms*), que incluem práticas como recrutamento direcionado, o treinamento e a assistência educacional promovidos por parte dos empregadores.

Apesar de tudo, as políticas de ação afirmativa ainda se configuram como um assunto polêmico, uma vez que as inúmeras divergências existentes iniciam na própria identificação do significado que o termo exprime.

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado,

tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2001, p.40). Distingue-se das políticas governamentais anti-discriminatórias fundamentadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, por terem natureza multifacetária. (RESKIN, 1997).

A Lei 12.288/2010, a qual instituiu o Estatuto da Igualdade racial define em seu art.1º, inciso VI, as ações afirmativas como: “Programas e medidas especiais adotados pelo estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para promoção da igualdade de oportunidades”.

Assim, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre seus objetivos almejados o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra de suposta superioridade, do homem em relação à mulher.

Digno de nota, a população negra vem conseguindo alguns avanços nas políticas sociais, como: o impacto que a Conferência de Durban exerceu no país e no mundo, em 2001; a criação da lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010); as cotas no ensino superior, nos Institutos Federais (Lei 12.711/2012) e nos concursos públicos (Lei 12.990/2014).

Pode-se citar também a ONU⁹ (2015) nos objetivos do desenvolvimento sustentável, dentre os quais há o objetivo 10, o qual visa reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. Até 2030, visam promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra. Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.

Oliveira (2016) aduz que é preciso repensar/atualizar as estratégias traçadas para as ações afirmativas, em razão das mudanças, pois apesar dos avanços e do reconhecimento do racismo, a implantação de políticas que visem seu

⁹ONU – Organizações das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável. In: Agenda 2030. ONU Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 18.jun.2018.

enfrentamento não conseguiu extingui-lo, sendo necessárias melhorias nas políticas públicas já implementadas.

No contexto atual, em que o neoliberalismo e o conservadorismo se encontram no Brasil, demonstram sua insuficiência, pois não houve mudanças estruturais, expondo a necessidade de atacar os fundamentos das desigualdades sociais. (DEVULSKY, 2016).

De acordo com o conceito de neoliberalismo, fundado na defesa da participação mínima do Estado na Economia, é importante questionar como ficam/ficarão as políticas públicas, já que implica em cortes de investimentos e de gastos sociais pelo Estado. O programa de liberalização das economias imposto pelo receituário neoliberal tem sufocado o Estado, uma vez que suas finanças seguem comprometidas com o endividamento público e da financeirização de riqueza. A corrupção em alta e o saque ao orçamento se tornam produtos a esvaziar a capacidade dos estados nacionais para fazer frente ao avanço das desigualdades. (BOYER,2013).

Em boa parte dos países latino-americanos, os processos econômicos e sociais dos governos pós-neoliberais dos anos 2000, conseguiram resultados importantes em termos de enfrentamento das desigualdades com políticas de ampliação das fronteiras inclusivas. Mesmo assim, as restrições antigas e novas da oposição aos intentos dos governos progressistas da região em fazer avançar as políticas inclusivas, têm sido intensas e cada vez mais frequentes, capazes de ameaçar sua continuidade, quando não a sustentação dos resultados positivos até agora obtidos. (POCHMANN, 2015, p.12).

Preceitua Faleiros (2013, p.187), que:

As reformas neoliberais têm propósitos e mecanismos semelhantes em todo o mundo, embora, em cada país, haja reações e arranjos diferentes. O propósito é o de mudar a estruturação do sistema de bem-estar social com a diminuição do papel do Estado e, principalmente, da garantia de direitos sociais, e a inserção dos dispositivos de manutenção da força de trabalho nos mecanismos lucrativos do mercado.

O alcance das ações afirmativas tem esbarrado em bloqueios de naturezas diversas. As estratégias adotadas, conquanto necessárias, possuem limites, pois apenas parte da população negra poderá ser beneficiada com essas políticas. Por

esse motivo, as ações afirmativas embora fundamentais, não podem responder sozinhas aos dilemas de uma sociedade estruturalmente racista.

De acordo com Theodoro (2013), os desafios postos à consolidação de uma política de promoção da igualdade racial seriam: construção de uma base conceitual sólida que permita que a política atue sobre as causas e não sobre as consequências dos problemas; desconstrução da identidade entre negritude e pobreza, distinguindo o enfrentamento à pobreza do enfrentamento ao racismo; enfrentamento do racismo institucional; dimensionamento de programas e ações, tendo em vista a grandeza da problemática racial no Brasil; estabelecimento de uma fonte estável de financiamento de ações, por meio da instituição de um Fundo de Promoção da Igualdade Racial.

Por outro lado, temos a via de aumento das capacidades, que segundo Sen (2010, p.29) são cinco: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora. As políticas públicas atuam, segundo o autor, visando a aumentar e promover essas capacidades. Sem essas capacidades, não há liberdade e conseqüentemente não há desenvolvimento. O desenvolvimento tem que estar relacionado com a melhora de vida que levamos e com a liberdade que desfrutamos.

Nesse sentido pode-se analisar o porquê que a economia do Brasil não desenvolve, pois mesmo que ela demonstre um PIB¹⁰ alto, para que realmente reflita essa realidade é necessário que o IDH também acompanhe. E no Brasil ainda há muita desigualdade marcada pela pobreza, discriminação, racismo.

3.2 Uma perspectiva de promoção de desenvolvimento através da educação.

Educação para a população negra brasileira é um tema caro, principalmente por retratar o período escravocrata do impedimento de acesso, já debatidos nos itens 1 e 1.2 do trabalho. Além disso, no período do pós-abolição, a educação também caracterizou-se por ser difícil para a população negra, já que havia uma expectativa de que uma criação de uma escola universal poderia “embranquecer a nação”.

¹⁰ PIB – Produto Interno Bruto.

D'ávila (2006) na sua investigação, no livro *Diploma da Brancura*, discute sobre relação de raças e políticas públicas educacionais da primeira República até a era Vargas. Concluiu que a maioria dos cientistas da época acreditava que a maior parte dos brasileiros pobres e /ou pessoas de cor, estavam subjugados à degeneração, o que comprometia a vitalidade da nação. Era preciso embranquecê-los para o resgate dessa “vitalidade” do país.

Compreende-se que o modelo de educação concentrou-se sob a ótica da hegemonia europeia. Esse procedimento de cunho histórico se deu muitas vezes de forma violenta, com formas de produção de conhecimento dos colonizadores, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (QUIJANO, 2005).

Santos (2010, p.11) completa o entendimento ressaltando que:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Nessa perspectiva, Fanon (2008) argumenta que a colonização acarreta mais do que a subordinação material de um povo. Explica que há padrões impostos, inclusive os métodos pelos quais as ciências são construídas, isto é, o chamado colonialismo epistemológico.

No mesmo sentido, D'ávila(2006) afirma que houve novas oportunidades no sistema de escola pública como um todo, o qual beneficiou alguns segmentos da população historicamente excluída. No entanto, através da política pública educacional da época estudada pelo autor (de 1917 a 1945), de cunho eugenista¹¹, reforçaram uma imagem negativa desses mesmos segmentos. Os alunos pobres e de cor foram estigmatizados de doentes, problemáticos e de limitados quanto ao

¹¹O termo “eugenia” - eu: boa; genus: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. A eugenia foi uma tentativa de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários. Na Alemanha, Grã-Bretanha e Estados Unidos a eugenia se baseou na eliminação do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização e do genocídio. Já na América Latina, a eugenia se preconizou “que o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene pública, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população”(D'AVILA, 2006, p.31).

potencial intelectual e cultural. Dessa forma a educação foi expandida e reformada tendo em vista a reprodução das desigualdades raciais e sociais.

Havia a ideia da superioridade da raça branca, numa perspectiva cultural. A brancura simbolizava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade. (D'ÁVILA, 2006, p.25).

Ao analisar os fatos históricos descritos no livro Diploma da brancura percebe-se que “essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua justiça itinerante.” (D'AVILA, 2006, p.22).

O sistema escolar, segundo D'ávila (2006, p.363), foi influenciado por questões de raça, classe e gênero: do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção; testes e medidas; seleção e treinamento de professores; programas de saúde e higiene.

Ramos (1957, p.123-124), corroborando com Nascimento (1980), também relatou que o estudo sobre o negro baseou-se a partir de categorias e valores induzidos predominantemente da realidade europeia.

Discorreu Ramos (1957, p.148-149) também que o negro foi considerado um problema sob essa perspectiva racista, porque seria portador de traços culturais vinculados a culturas africanas. Entendeu que o negro é tema, é assunto, é objeto de registro, no Brasil em todas as situações. Ramos tratou o racismo como uma doença, ou seja, uma patologia social onde o negro foi “objetivado”, não visto como cidadão integrante da sociedade. Fato esse que acarretou para o ensino escolar todo o racismo científico, o qual se tenta desconstruir até os dias atuais.

Os fatos fornecidos pelos autores acima (D'avila, Fanon, Santos e Quijano) demonstram o quanto nossa educação foi racializada e quanto a população negra fora excluída da educação. Esse acontecimento não pode ser ignorado, principalmente por trazer consequências não só para a população que foi excluída como para o país inteiro. É primordial o estudo das relações étnico-raciais não somente pelo fator da compreensão como para auxiliar nos instrumentos que possam ajudar a desconstruir toda essa estrutura de racismo, preconceitos e discriminações da sociedade.

Por ser uma instituição social de transformação humana, Kassar (2016) se refere à escola como o espaço de desenvolvimento humano, tendo como foco as políticas educacionais (baseadas na raça) e acolhimento da diversidade, considerando o desenvolvimento humano como o direito de todo o cidadão e dever do Estado.

Inserese o conceito de desenvolvimento humano, o qual se refere a um conjunto de fatores que sugerem a existência (ou não) de qualidade de vida em determinada população. Para essa referência foi construído um indicador – IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)¹² que varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499, têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799, são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 tem desenvolvimento humano considerado alto.

O cálculo utilizado para a construção do IDH combina três indicadores: escolarização da população, renda per capita e expectativa de vida/longevidade. Essa abordagem tem sido utilizada para acompanhar o desenvolvimento dos países, e, dentro deles, também de Estados e municípios, como forma de aferir seu grau de desenvolvimento.

Estabelece-se uma relação entre educação e desenvolvimento: se por um lado, para se reconhecer o desenvolvimento de um país (IDH), afere-se, entre outros índices, as taxas de educação da população; por outro, a educação é vista como “impulsionadora” do desenvolvimento econômico. Pela importância dada à educação como fator de crescimento econômico, esta é foco das políticas públicas em diferentes países, inclusive, no Brasil.

Observa-se significativos avanços na educação brasileira como: a expansão significativa de matrículas em todos os níveis de escolaridade; a expansão da obrigatoriedade escolar; o aumento do nível da formação dos docentes da educação

¹²Segundo o último Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU, que mede a prosperidade em função das condições de vida da população, assim como o acesso à educação e saúde, o IDH do Brasil em 2019 foi de 0,765, caindo da posição de 79º lugar para o 84º lugar. É considerado como um médio desenvolvimento humano. O IDH procura medir o progresso independentemente da renda, do PIB e de outros indicadores meramente econômicos. O cálculo leva em consideração as desigualdades de suas sociedades e também as disparidades de gênero. In: <https://brasil.elpais.com/sociedad/2020-12-15/indice-de-desenvolvimento-humano-2020-revela-como-o-planeta-sustenta-os-paises-mais-ricos.html>. Acesso em: 15/01/2021.

básica e o aumento das matrículas de alunos com diferentes necessidades educacionais nas escolas (especialmente nas públicas).

Percebe-se que com esses avanços alcança-se a (quase) universalização do ensino fundamental. No Brasil, na totalidade das matrículas aparecem características de uma população formada por diferentes etnias, com diferentes perspectivas culturais, marcada por uma histórica desigualdade econômica e social. Para atender à diversidade, o país tem proposto e implantado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do campo, educação quilombola, educação indígena e os direcionados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

Sen (2010) afirma ser o PIB importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas. Porém as liberdades dependem de outros determinantes como disposições sociais e econômicas e os direitos civis. O desenvolvimento requer que se removam os principais obstáculos de liberdade: pobreza, tirania, carência de oportunidade econômica, negligência de serviços públicos etc.

Considera também que a educação pode tornar mais eficiente a produção de mercadorias, o que representa um aumento do capital humano, pode acrescer o valor da produção na economia e também a renda da pessoa que recebeu a educação. Acrescenta que até com o mesmo nível de renda uma pessoa pode beneficiar-se com a educação ao ler, comunicar-se, argumentar, tendo melhores condições de escolher estando mais informada etc. Os benefícios da educação promovem uma perspectiva mais ampla da capacidade humana.

A adoção de ações afirmativas são imperativos de justiça social, a aliviar a carga de um passado discriminatório e a fomentar no presente e no futuro transformações sociais necessárias (PIOVESAN; PIOVESAN; SATO, 2013, p.311).

Preceitua a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial¹³, que: “qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente

¹³Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4.1.1969. Promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969. Publicada no D.O. de 10.12.1969

injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum.”

As ações afirmativas, como, por exemplo, as cotas de cunho racial para universidade e para concurso público, preveem reserva de vagas para pessoas que se autodeclaram negros. Mesmo promovendo e melhorando as condições da população afrodescendente, a partir da educação, a situação enfrentada pelas mulheres é notória, pois se encontram em desvantagem no mercado de trabalho e na educação. Faz-se necessária a melhoria das políticas positivas, aperfeiçoando-as para que de fato seus objetivos sejam cumpridos.

Como mostra Sueli Carneiro (2003), há discriminações que podem ser consideradas de natureza quaduplicada, de raça, classe social, gênero e intragênero, que impedem um tratamento mais humano da mulher negra, o que configura em um problema, cujo enfrentamento se faz urgente.

Entendemos que as ações afirmativas, na atualidade, para melhorar as condições de vida da mulher negra, deve-se ter um olhar mais específicos sobre suas condições, mais direcionada a começar como já estabelecida na educação a lei 10.639/2003 nos currículos e livros didáticos na educação básica, principalmente na educação infantil, para as meninas negras, como explicaremos no tópico seguinte.

4 A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA e ANTISSEXISTA ATRAVÉS DA LEI 10.639/03

Vale se reportar ao histórico dos caminhos que levaram até a implementação da lei 10.639/03, para se entender sua importância e alcance para a sociedade brasileira, como um instrumento para a desconstrução do racismo, bem como o sexismo.

Não podemos esquecer que apesar de ser uma lei em sentido formal, trata-se também de uma política pública oriunda das reivindicações do movimento negro que lutou para a instauração da história da África num currículo em todos os níveis e graus do ensino público no Brasil, uma vez que o Sistema educacional:

é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas (...) constitui um ritual da formalidade e ostentação da Europa e, mas recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p.95).

E pensar em movimento negro é entender sua importância para a população negra já que: “é um complexo de organizações e instituições herdeiras de um longo processo histórico de resistência pan-africanista e de luta por libertação da comunidade afro-brasileira, sujeita a condições extremas de exploração econômica e opressão racial.” (GONZALEZ, 2020, não paginado).

Cabe dizer que com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, iniciou-se a discussão da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). E oito anos depois sancionou-se a LDB, lei nº 9394 /1996.

Houve a propositura, pelo então deputado estadual Abdias do Nascimento, do projeto de lei 1.332/1983, o qual propunha "medidas de ação compensatórias" para a população negra nos campos da educação e do trabalho. No que concerne à educação propôs “incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização

brasileira”, e também a importância de “incorporar o conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas”, porém esse projeto fora arquivado. (ROCHA; SILVA, 2013).

A senadora Benedita da Silva, em 1995, submeteu vários projetos de lei em defesa do reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, a exemplo do PL n.18/1995, no qual propôs a inclusão da “disciplina História e cultura da África nos currículos”, que também foi arquivado por não obter a maioria dos votos dos senadores brasileiros. Em 1993, o deputado Estadual Humberto Costa propôs um projeto à Assembleia Legislativa para que “o currículo oficial da rede estadual (incluísse) a disciplina História e Cultura Afro-brasileira”, mas o mesmo foi vetado. (MORAES, 2009, p.73).

A Lei Federal 10.639/03 é resultado de uma luta antirracista. Discutir sobre o racismo é uma forma de não silenciar os mais diversos preconceitos e discriminações presentes na escola, além de promover relações igualitárias. Ademais, as escolas tradicionais apresentam falhas na medida em que não articulam os conteúdos ministrados em sala de aula, tomada em seus diferentes aspectos e composta pela diversidade de pessoas que compõe a sociedade brasileira.

Neste sentido há a reprodução de um discurso unilateral, onde as diferenças são ocultadas, omitindo problemáticas referentes à formação social e cultural dos brasileiros. Esse posicionamento é tido como violência simbólica, processo pelo qual o grupo que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. (OLIVEIRA; CUNHA JÚNIOR, 2012).

Por isso a importância da Lei Federal 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia 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”, através dos artigos 26 A e 79 B.

O artigo 26 A prevê a obrigatoriedade, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e os seus parágrafos preveem:

§ 1º-O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º—Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003, não paginado).

O artigo 79-B incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A implementação da lei 10.639/03, traz mudanças significativas aos currículos escolares, uma vez que os materiais didáticos utilizados em sala de aula deverão contemplar temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, o que contribui para que os afrodescendentes reconheçam suas origens, sua ancestralidade e assim fortaleçam sua autoestima. (MUNIZ, 2017, p.3).

A Lei 10639/2003, não resta a menor dúvida, foi um avanço para a educação brasileira e, ainda, para os Direitos Humanos, pois houve o reconhecimento do racismo, ainda que tardio, pelo Estado. No entanto, essa omissão estatal ocorreu por se acreditar no mito da democracia racial e que regras asseguradoras de uma igualdade formal perante a lei de todos os grupos étnicos componentes da Nação seria suficiente para garantir a existência de sociedades harmônicas.

Caberá aqui mencionar a lei 7716/89, alterada pela Lei 9459/97, a qual determina que serão punidos os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A promulgação desta lei foi um marco, pois pune, com penas de reclusão ou multa e as infrações são inafiançáveis e imprescritíveis. No entanto, percebeu-se que sua eficácia era reduzida, pois mesmo armada de instrumentos de coação e punição de seus infratores, era insuficiente para corresponder a uma efetiva aplicação, quando não correspondem ao consenso da coletividade quanto à maneira de se encarar as diferenças raciais.

Já a lei 10.639 inovou, pois seu conteúdo abarca a origem do problema que é a educação de toda a sociedade. A obrigatoriedade da lei repercute também na formação dos professores.

Muita riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que acarretou em reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas.

A escola, enquanto aparelho social está impregnada pelo sexismo e o racismo, pois ela faz parte da sociedade e não consegue se isentar dessa reprodução. Por tal motivo, deve-se lutar pela mudança, pois a escola é um espaço de desenvolvimento humano, que deve ter como foco as políticas educacionais e acolhimento da diversidade, considerando também o desenvolvimento humano como o direito de todo o cidadão e dever do Estado. (GOMES, 2003; KASSAR, 2016).

A lei vem para oferecer a leitura do real, resgatando a história sob outro enfoque, considerando a importância dos negros na construção da identidade brasileira em diferentes áreas, para evitar aquela educação ministrada na escola embasada sempre em visões eurocêntricas, onde o modelo é reproduzido e repassado a outras gerações. (SODRÉ, 1988).

Extrai-se do embasamento deste tópico da importância da Lei 10.639/03, oriunda de movimentos de luta, somada à ação política de um povo que demonstrando sua resistência, batalha para ser visto como desempenhando sempre o papel ou na condição de subalternidade na história do país. Apesar de ser um instrumento no formato de lei, atingiu o âmago da sociedade em sua base de construção que é a educação. Essa se configura na forma de erradicar o racismo na sua forma estrutural e institucional, renovando-se através de gerações com a introdução da História e Cultura afro-brasileira.

O desafio, apesar de dezoito anos de implementação, é colocar em ação a “descolonização dos currículos”. Pois, se por um lado temos o aumento da força das culturas negadas e apagadas nos currículos e que atualmente questionam essa obliteração, é um fato positivo e impulsiona ao desenvolvimento; por outro lado, temos resistência da sociedade em aceitá-la e sua efetiva aplicação por alguns professores e por algumas escolas.

Não restam dúvidas que a implementação da lei é considerada uma enorme mudança social, atingindo os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando ao

processo de renovação, sendo considerada aquela uma real relação entre teoria e prática. (GOMES, 2012, p.103).

Outro desafio, segundo Gomes (2012, p. 104) seria o de: “explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial”. Pois, a proposta é construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. Para a autora, descolonizar currículo implica conflito, confronto, negociações, pois se inserem em outros processos - o do poder e do saber.

4.1. A educação e o feminismo negro – diálogos

O trabalho aborda, de maneira breve, algumas reflexões a partir do movimento feminista negro e como este pode auxiliar na educação da sociedade brasileira como instrumento na luta contra o racismo e sexismo.

Acrescenta-se que a pesquisa visa demonstrar o protagonismo e a resistência das mulheres negras, as quais por muito tempo tiveram suas vozes silenciadas, seus corpos estigmatizados e suas vivências (apesar de sempre construir espaços de fortalecimento e de luta) omitidas desde o período escravagista.

Enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar a negritude, nossa história, nossa cultura, como única maneira de alcançar qualquer grau de autossuficiência econômica ou ser privilegiado materialmente, então sempre haverá uma crise na identidade negra. O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por autodefinição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer baixa autoestima (hooks,2019, p.60).

hooks (2019, p.62) pontua que: “uma cultura de dominação exige a autonegação de todos os seus cidadãos”. E acrescenta ainda que:

Quanto mais marginalizados, mais intensa a demanda. Uma vez que as pessoas negras, especialmente as mais pobres, são bombardeadas por mensagens de que não temos valor, de que não somos importantes, não é de surpreender que caiamos na armadilha do desespero nihilista ou nas formas de vício que fornecem um escape momentâneo, ilusões de grandeza e liberação temporária da dor de encarar a realidade. (hooks, 2019,p.62)

O estudo vem corroborar com a luta e as resistências a fim de desconstruir a desigualdade.

Entende-se que o feminismo é considerado como movimento de mulheres que lutam pelo alcance de uma sociedade igualitária. Através dele, as mulheres já conquistaram direitos no âmbito social e político, mas pelo feminismo abordar de uma maneira geral a luta de mulheres, houve a necessidade de um recorte mais específico, no caso o feminismo negro. Este surgiu através das especificidades vivenciadas pelas mulheres negras e derruba padrões socialmente naturalizados. No Brasil, esse movimento ganhou força nos anos 1980.

A respeito dessa dominação afirma Collins (2017, p.51):

Usar o termo “feminismo negro” desestabiliza o racismo inerente ao apresentar o feminismo como uma ideologia e um movimento político somente para brancos. Inserindo o adjetivo “negro” desafia a brancura presumida do feminismo e interrompe o falso universal deste termo para mulheres brancas e negras. Uma vez que muitas mulheres brancas pensam que as mulheres negras não têm consciência feminista, o termo “feminista negra” destaca as contradições subjacentes à brancura presumida do feminismo e serve para lembrar às mulheres brancas que elas não são nem as únicas nem a norma “feminista”.

Por esse viés, o movimento feminista negro é de suma importância para a afirmação de nossa identidade.

Lélia Gonzalez (2011, p. 12) sobre o tema:

É inegável que o feminismo como teoria e prática vem desempenhando um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, e à medida que, ao apresentar novas perguntas, não somente estimulou a formação de grupos e redes, mas também desenvolveu a busca de uma nova forma de ser mulher.

Corroborando com Lélia, Angela Davis (2018) considera que o feminismo negro:

(...) deve envolver uma consciência em relação ao capitalismo, ao racismo, ao colonialismo, às pós-colonialidades, às capacidades físicas, há mais gêneros do que jamais imaginamos, há mais sexualidades do que pensamos poder nomear. O feminismo não nos ajudou apenas a reconhecer uma série de conexões entre discursos, instituições, identidades e ideologias que tendemos a examinar separadamente. Ele também nos ajudou a desenvolver estratégias epistemológicas e de organização que nos levam além das categorias “mulher” e “gênero”. (DAVIS,2018, p.99).

Como já defendia Gonzalez (1984) sobre o feminismo afrolatinoamericano, percebeu-se nos estudos que as mulheres negras para além do compartilhamento de experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, bem como o enfrentamento do racismo e sexismo, partilham também processos de resistências.

Convém destacar que compartilha-se com o entendimento de Gonzalez (1984), quando ela se refere ao “pretuguês”, valorizando a linguagem falada pelos povos negros africanos escravizados no Brasil. Dessa maneira propunha a descolonização do conhecimento. Inclusive analisou a figura da mulher negra como sendo a responsável por transmitir valores para a cultura brasileira:

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 Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas. (GONZALEZ, 1984, p.235).

Djamila Ribeiro (2017, não paginado) se alinhando ao entendimento acima, considera que a linguagem é o fator primordial a ser analisado, pois: “constitui um instrumento de forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram afastados das oportunidades de um sistema educacional justo”. Ademais, a depender da maneira como é utilizada, poderá ser uma barreira ao entendimento, além de ser um impeditivo para uma educação transgressora (HOOKS, 2013).

Acrescenta-se ao contexto a reflexão de Alcoff (2016) sobre a necessidade de incluir em nossos currículos outros saberes. Pode – se citar como exemplos: o saber de mulheres de terreiros, das mulheres do movimento por luta por creches, das lideranças comunitárias, irmandades negras, dos movimentos sociais.

hooks (2013), fala sobre a importância da intelectualidade para a mulher negra, ou seja, saber unir o pensamento à prática, já que em uma sociedade racista e sexista como a brasileira, mulheres negras foram construídas ligadas ao corpo e não ao pensar.

Por isso a importância de se ater à identidade social, para demonstrar como essas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. (ALCOFF, 2016).

Assim, neste tópico entenderemos o lugar de fala da mulher negra, a representatividade do feminismo negro e a inclusão destes na educação conforme demonstra-se a seguir.

Sobre as mulheres negras, Collins (2016, p.105) aborda sobre a necessidade de se autodefinirem:

A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O status de ser o “outro” implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco.

Nesse modelo, homens brancos poderosos definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em termos de sua posição em relação a esse eixo masculino branco. Como foi negada às mulheres negras a autoridade de desafiar essas definições, esse modelo consiste de imagens que definem as mulheres negras como um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos.

Portando definir-se é essencial para o fortalecimento e a demarcação de possibilidades de transcendência da norma colonizadora.

Acrescenta Collins(2019) em suas pesquisas, nos Estados Unidos, sobre as mulheres negras que, pelo fato delas serem tratadas como o “Outro Invisível”, aprimoraram um ponto de vista específico que as colocavam em uma posição de outsider-within(forasteiras de dentro), fato esse que estimulou suas criatividade para sua autodefinição e fortalecimento de suas vozes. Muitas encontraram o caminho de se comunicar através da música, como por exemplo o jazz, ou escrevendo livros, que estreitaram o relacionamento da mulher negra com outra mulher negra. O que criou um processo de confiança mútua e amizades. Esse fortalecimento faz o crescimento do movimento, bem como das mulheres negras e sua autoconfiança, independência, consciência e empoderamento.

Outro ponto suscitado por Collins (2019) seria a relação mãe/filha, sendo fundamental para mulheres negras, pois inúmeras mães negras empoderaram suas filhas ao transmitir o conhecimento do cotidiano essencial para a sobrevivência.

Sobre esse ponto, abrimos um parêntese para comentar a pesquisa da autora, que apesar de o local de observação ter sido feito nos Estados Unidos, adequa-se perfeitamente à nossa realidade brasileira. Principalmente nesse item de relação entre mãe e filha, que utilizaremos com relação à educação, onde mães negras brasileiras não podem simplesmente ser mães, como as mulheres brancas são, pois têm que alertar e preparar seus filhos sobre possíveis fatos de discriminações raciais e/ou violências que podem ocorrer na escola e nas ruas. É fundamental essa consciência de autodefinição que nos propõe o feminismo negro,

pois assim ficamos mais fortalecidas/os (e fortalecemos nossos filhos) para enfrentar as adversidades de uma sociedade racista e machista e que muitas vezes é reproduzida na escola.

Para a filósofa Beauvoir (1980), a mulher foi constituída como o *Outro*, pois é vista como um objeto. A mulher negra seria o Outro do outro, já que não é nem branca, nem homem como afirma Grada Kilomba (2012, p.56):

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. É por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres.”(MIRZA, 1997:4). Nós no meio. Este é, é claro, um dilema teórico sério, em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separativas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos.

Carneiro (2003, p.50-51) sobre o feminismo negro, demonstra o olhar sob a ótica das mulheres negras:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando?

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalham durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados.

São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral, e das mulheres negras em particular. Sabemos, também, que em todo esse contexto de conquista e dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres

para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”.

Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando? Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura. Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós, torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde. Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não “pode ser separada de outros eixos de opressão” e que não “é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão”. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas –, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades.

A construção sobre o feminismo negro da citação acima de Sueli Carneiro reflete, inclusive nos dias atuais, sobre nossa realidade de mulheres negras que vive em um país que se utiliza de mecanismos de embranquecimento na estrutura social, quanto nos seguimentos trabalho, saúde, educação, renda. Seguimos o entendimento da autora, quando mostra que o feminismo clássico não abarcava nossas lutas, já que desde a colonização nossas ancestrais já eram exploradas e escravizadas, trabalhando tanto na área rural, como na casa grande, e que no pós – abolição foi desdobrado como forma da condição de doméstica da mulher negra para que a mulher branca se emancipasse no trabalho, com isso muitas mulheres negras não podem criar seus filhos, estudar, melhorar de vida por um bom emprego. Sem contar que como a sociedade possui uma ótica racista, muitas mulheres negras não conseguem o matrimônio. Todas essas considerações, refletiram nas pesquisas dos censos oficiais, iniciando-se em 2015 até o ano de 2019, conforme demonstraremos abaixo:

Dados do estudo *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA, 2015), baseado em um estudo do período entre 1995 e 2015, analisando temas como chefia de família, mercado de trabalho,

trabalho doméstico, distribuição de renda e uso do tempo.

O estudo do IPEA (2015) apontou ter havido a duplicação da população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%, e a população negra com 12 anos ou mais de estudo passou de 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes. Indicando também que a população negra chegou vinte anos depois ao patamar da população branca em se tratando de número de anos de estudo.

Continuando os dados da pesquisa do IPEA(2015), em relação ao mercado de trabalho, constatou-se que o topo da pirâmide de pessoas com trabalho formal é ocupado pelos homens brancos e a base pelas mulheres negras. Entre 1995 e 2015, a taxa de participação feminina pouco oscilou, em torno dos 54-55%. Isto significa que quase metade das brasileiras em idade ativa estava fora do mercado de trabalho. O percentual masculino chegou a 85% e vem caindo, tendo alcançado menos de 78% no último ano da série. Assim, demonstra o estudo em relação as mulheres a dificuldade de trabalho formal inclusive sendo pior esse índice em relação às mulheres negras:

Aquelas que se lançam no mercado de trabalho muitas vezes se deparam com a barreira de encontrar posição. Essa é uma dificuldade maior para as mulheres que para os homens. Em 2015, a taxa de desocupação feminina era de 11,6% – enquanto a dos homens foi de 7,8%. No caso das mulheres negras, a proporção chegou a 13,3% (a dos homens negros, 8,5%). Os maiores patamares encontram-se entre as mulheres negras com ensino médio completo ou incompleto (9 a 11 anos de estudo): neste grupo, a taxa de desocupação em 2015 foi 17,4%. (IPEA, 2015, não paginado).

Em relação ao rendimento médio do trabalho da população brasileira, o IPEA (2015) constatou que as distâncias entre os quatro grupos populacionais não se alteraram expressivamente ao longo do período. Apesar de, proporcionalmente, o rendimento das mulheres negras ter sido o que mais se valorizou (80%), enquanto o dos homens brancos foi o que menos cresceu (11%), foi possível observar a manutenção da mesma ordem – homens brancos, mulheres brancas, homens negros, mulheres negras – do maior para o menor rendimento.

O indicador da proporção da população sem renda própria demonstrou que entre as mulheres seja muito maior a proporção de pessoas sem renda, o que está diretamente relacionado à menor participação feminina no mercado de trabalho.

Entre as mulheres negras, por exemplo, 46,7% não possuíam renda própria em 1995, comparados a 27,3% em 2015. Esta redução possivelmente se deve à ampliação do acesso a benefícios assistenciais (IPEA, 2015).

Dados do IBGE 2019 indicam que pretos e pardos totalizam 55,8% da população brasileira e no item mercado de trabalho, formam 64,2% dos desocupados e 66,1% dos subutilizados em 2018. Em relação à ocupação informal em âmbito nacional, verifica-se que 34,4% dos homens brancos, 34,7% mulheres brancas, 46,9% homens pretos ou pardos e 47,8% mulheres pretas ou pardas estão nessa condição.

Outra questão importante é o rendimento médio domiciliar per capita da população branca (R\$ 1846) e o da população preta ou parda (R\$ 934). Ao se cotejar os dados, é possível verificar uma diferença de aproximadamente 50% (cinquenta por cento) entre os rendimentos médios por etnia. (IBGE 2019).

Continuando as reflexões sobre o feminismo negro, Sebastião (2010) suscita que seria um movimento político, intelectual e de construção teórica de mulheres negras que estão envolvidas no combate às desigualdades para promover uma mudança social de fato.

Um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõe, o que se torna necessário para se entender realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. Isto é, entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringe oportunidades. Seria um debate estrutural. (COLLINS, 1997; RIBEIRO, 2017).

Collins (1997) considera que mesmo pessoas negras de classe média não estão isentas dos efeitos da discriminação de oportunidades geradas pela segregação racial e, por conseguinte, pela discriminação de grupo. O valor de lugar de fala se atribui como direito à existência digna à voz, de poder existir.

Todas essas abordagens das autoras acima citadas nos fazem pensar a respeito sobre as resistências das mulheres negras e entender a formação do feminismo negro e utilizar esse aprendizado na educação, como uma ferramenta antirracista e antissexista, além de passar todas as referências e valores para as futuras gerações. Por isso destacou-se as situações das mulheres negras não só em seus movimentos de luta do cotidiano, mas principalmente na linha da

intelectualidade. Tais ensinamentos devem ser estendidos, não só para os negros, mas para toda a sociedade para a compreensão e consciência das desigualdades e realidades das mulheres negras e ao mesmo tempo representa uma forma de articulação para mudança rumo ao verdadeiro exercício da democracia.

4.2 Identidade, diferença e relações étnico-raciais na educação

Procura-se articular, de forma teórica, a importância da questão identitária e do reconhecimento da diferença do negro e a relação com as Leis 10639/2003 e 11.645/2008, que visam uma construção de educação antirracista na sociedade brasileira, para o combate do racismo e eliminar o formato de consciências históricas, que corrobora para reprodução de exclusão, hegemonias, subalternização.

Educação entendida como aquela contrária à concepção “bancária”, onde não há criatividade, transformação ou saber. (Freire, 1987). Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores.

Durante a escravidão as representações populares da “diferença” racial tendiam a aglomerar-se no status de subordinado do negro, já que nasciam “naturalmente” aptos para a servidão. (HALL, 2016).

Extraí-se o entendimento sobre a importância da pluralidade (SODRÉ, 2015), pois a educação ainda se espelha na decisão de que só o ocidental é modelo de dever-ser. O não ocidental pode apenas chegar a “sub”, isto é, cumpridor de normas, executor de modelos.

Visando a desconstrução do racismo e do discurso da meritocracia, bem como de democracia racial, urge a continuidade da luta antirracista, a qual avança melhor com uma teoria que fale sobre a importância de admitir que o reconhecimento e aceitação positiva da diferença são um ponto de partida necessário para erradicar a supremacia branca na educação.

A escola reproduz o racismo estrutural da sociedade brasileira, pois conforme apresenta o seu currículo, poucas são as que dispõem ao conhecimento do discente a história da cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, conforme

preceituam as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Dessa forma, ainda que o objetivo da lei seja atacar o cerne do problema do racismo que teve seu germen na educação, a escola ao não difundir em seu currículo outros conhecimentos dos povos que foram escravizados (negros e índios) acaba por formar racistas.

Faz-se necessário a mudança de currículo, inserindo o conteúdo pela ótica dessas populações, para além da perspectiva da escravidão. Assim como importa, inclusive a representatividade dessas pessoas na educação. Sem essa mudança necessária de postura, continuará havendo a segregação e a perpetuação da discriminação dentro do âmbito escolar e conseqüentemente na sociedade.

Sendo o currículo um espaço de significação “estritamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais”. (SILVA, 2010, p. 27), “não poderá ser considerado pleno enquanto tiver um silenciamento de qualquer elemento constitutivo dessa identidade.” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p.81).

A mudança nas diretrizes da política de educação, do currículo e das ações do cotidiano, pressupõe a prática de uma política de africanidade. (MACHADO; PETIT, 2020). Isto é, da visibilidade, reconhecimento, respeito desse Outro (negro e seus saberes) que foi por tanto tempo negado e desumanizado.

Sobre o tema, Nascimento (1980) já se reportava à importância do negro conhecer sua história, a qual foi apagada. Sua preocupação era sobre a memória afro-brasileira para que houvesse um futuro melhor para o negro com respeito e valorização às suas origens, cultura, religião, saberes etc. E não somente aquela memória negativa, que atinge um período mais restrito, o qual se iniciou com a escravidão em 1500.

Um currículo afrorreferenciado inclui corpo e pensamento em ação, delineado por nossas percepções e vivências oriundas de nossas ancestralidades africanas.

Machado e Petit (2020, p.10-11) salientam que: “O currículo afrorreferenciado encontra na diversidade a unidade de uma educação que escuta outras vozes, construindo-se em um movimento onde um não exclui o Outro”. E assim:

A educação na cultura africana tem como cenário o cotidiano, que é revestido do natural e do sagrado e a vivência é o modo principal de interação com essas duas dimensões. Daí que a ancestralidade se apresenta como esse espírito de intimidade com a natureza. A relação com a natureza supõe também um espaço comunitário. O ancestral é a natureza

divinizada, é a referência cultural maior, é quem apreende a memória da comunidade, é o principal arquiteto na construção de uma vida comunitária saudável. Por isso, a natureza e os ancestrais são guias, sabedoria e diretrizes na(s) filosofia(s) africana(s) tradicionais (MACHADO; PETIT, 2020, p.12).

Os argumentos para que haja uma educação antirracista não são poucos e possui seus fundamentos na construção de um país, baseado na exploração e desumanização de um povo e deixou sequelas até os dias atuais.

Um dos pilares importantes para educação antirracista seria a ressignificação do olhar sobre o continente africano e entendê-lo como berço da humanidade. Outra questão é referente à ancestralidade, à memória do corpo, como ele se reterritorializou após a diáspora.

Gonzalez (1984) conceituou outra forma de resiliência a ser observada como a consciência e memória, sendo a primeira o lugar de desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. E pontua que por ela o discurso ideológico se faz presente. Já a memória considera-se como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui. Na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) sobre uma dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como verdade.

Ramos (1957) nos mostra o caminho para uma educação antirracista, pois as demonstrações da patologia social do branco e das outras teorias antigas sociológicas ocorreram como trabalho de reeducação e esclarecimento, necessário com vista a libertar muitas pessoas do que ficou conhecido como protesto racial. É importante o tema para articulação de gerações. Acrescenta que a tradição da brancura que ainda sobrevive, entre nós, terá de ser ultrapassada por outra tradição que representa novas condições objetivas da vida brasileira.

Segue-se o entendimento da análise sobre a percepção da diversidade. Esta vai além do mero registro da variedade das aparências, pois o olhar ao mesmo tempo em que percebe, atribui um valor e determinada orientação de conduta. (SODRÉ, 2015).

A identidade é algo implícito em qualquer representação que fazemos de nós mesmos. Na prática, é aquilo de que nos lembramos. A representação determina a definição que nos damos e o lugar que ocupamos dentro de um certo sistema de relações. A consciência, enquanto forma simbolicamente determinada, é lugar de identidade. (SODRÉ, 2015, p.41).

Consideramos o conceito de valores civilizatórios, o qual se propõe a trabalhar africanidades¹⁴ que existe em cada um de nós, independente da cor da pele de forma a questionar a supremacia branca como um modelo padrão de agir, pensar e aprender o mundo. A propósito, sobre valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil, ressaltamos a pesquisa da professora Azoilda Trindade(2005, p.30), o qual se refere ao cotidiano escolar entendido como: lugar de desafios, inquietações, movimentos, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres e desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres”.

Quando se refere aos valores civilizatórios afro-brasileiros destaca-se:

(...) a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no sosso coração. (TRINDADE, 2005, p.30).

Oliveira e Gomes (2019, p.20) consideram a raça como o referencial fundamental nos processos de classificação social da população e se baseiam em Quijano ao afirmarem que a colonialidade: “é expressa na não validação dos conhecimentos do povo, no não reconhecimento das autoridades comunitárias e científicas, no descredenciamento das pessoas enquanto sujeitos produtivos e reflexivos, assim como na desqualificação de seus corpos”.

Quijano (2010) classifica a colonialidade sob três pilares estruturantes da sociedade moderna e produtora da desigualdade – a colonialidade do poder, do

¹⁴O termo africanidade brasileira foi estruturado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva(2005, p.155/156): “Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia”.

saber e do ser. Assim a colonialidade do poder residiria no fato de que a América Latina tendo para si o eurocentrismo como espelho, constrói uma leitura distorcida de sua realidade histórica, distorcendo também as concepções sobre o lugar. E quando pensamos em educação, percebemos o quanto a hegemonia eurocêntrica permanece impregnada em nossa sociedade, como paradigma de modernidade, moral social e estético.

Já a colonialidade do saber coloca a razão eurocêntrica como universal, ocultando outros saberes. E a colonialidade do ser atua na subjetividade do indivíduo, mexendo com autoestima e construção da identidade. A esse respeito, Frantz Fanon (2008) fez a seguinte observação:

No mundo branco, o homem negro encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é apenas uma atividade de negação. É o conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas(...) entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva. (FANON, 2008, p.104).

Após a abolição muito se incentivou ao processo de branqueamento, principalmente pela política imigratória europeia aliada as conjunturas pseudocientíficas da época em que se acreditava que havia uma raça superior (a branca) e que portanto esta seria a mais forte e que em pouco tempo a raça negra se extinguiria.

Não só os negros foram deixados à própria sorte, como as posições sociais ficaram bem demarcadas. Em relação à mulher negra permanece sem ter o direito a uma família, continua a ser objeto sexual dos homens brancos e no que concerne ao trabalho continua trabalhando em casa de família, reproduzindo os padrões do sistema escravocrata.

Do mesmo modo, podemos destacar que no que concerne ao padrão de beleza, a mulher negra não se enquadra, pois é considerada exótica, hipersexualizada, fruto da ideologia do branqueamento.

Sobre a estética da mulher negra:

(...) lhe é imposta a rejeição do seu corpo ou duras modificações na sua aparência que são, na verdade, práticas de automutilação de suas identidades e subjetividades.

(...) a figura da mulata teria surgido do branqueamento, pois incorpora o ideário da miscigenação em que são combinadas a sexualidade "extremada

própria da pessoa negra” e, por outro lado, cabelos menos crespos e os “traços finos” da raça branca. (OLIVEIRA; GOMES, 2019, p.25).

Vale dizer que as imagens subalternizadas e pejorativas da mulher negra enraizaram-se no imaginário social brasileiro desde a escravidão, constando ainda em alguns quadros, canções, livros didáticos e são retratadas como: babás, mucamas, cozinheiras, feiticeiras, prostitutas, isto é, possuem imagem negativa onde sua humanidade é negada, sem a possibilidade de outros saberes. No pós-abolição, a posição da mulher negra também não se alterou.

É desse ponto que abriremos a discussão sobre a questão da mulher negra, sua identidade e sua representação no espaço escolar.

Observa-se que há a invisibilização do corpo, dos saberes e do lugar do sujeito negro na sociedade. Fato esse que se repete nas instituições escolares:

(...) Independente do nível de escolaridade em que se encontre, a mulher negra é esquecida, preterida, esvaziada de identidade e relações simbólicas, isso acontece porque o racismo, machismo e sexismo, que têm origem na colonialidade do ser, do poder e do saber também é o agressor do corpo negro, quer no próprio corpo, quer em sua subjetividade. (OLIVEIRA; GOMES, 2019; QUIJANO, 2010; FANON, 2008).

Oliveira e Gomes (2019, p. 27) acrescentam que:

(...) a questão da violência, em que, a de ordem psicológica, já se inicia na infância, dentro do ambiente escolar, isto porque a aparência desta menina não é valorizada, ela não está nos livros e vídeos de princesa. (...) principalmente no que se refere aos cabelos e ainda pelos maus-tratos que se confirmam pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar.

Silva (2020) ressalta os estudos de Cavalleiro (2000), sobre o processo socializador na escola e na família, e as “relações raciais” entre crianças em idade pré-escolar (educação infantil), em escolas de São Paulo/SP, a atuação das professoras e crianças negras, e a visão dos pais.

Durante sua observação da criança no parque, ela presenciou situações concretas de preconceito e discriminação, principalmente no momento de disputas e através dos xingamentos das crianças brancas em relação às negras. Após serem hostilizadas, as crianças negras preferem brincar sozinhas, “como se nada tivesse acontecido”, e assim vivenciar o sentimento de dor recorrente da depreciação da cor de sua pele. Muitas das professoras, ao presenciarem tais relações, silenciam e acabam por legitimar o direito dos alunos brancos a reproduzirem este comportamento. (SILVA, 2020, p.373).

Constatou Cavaleiro (2000) que há um tratamento diferenciado e mais afetivo na relação com as crianças brancas.

A omissão por parte dos professores sobre o racismo que ocorre dentro da escola, além de resultar em dor e sofrimento aos negros, pode ocasionar sua autorrejeição, podendo até ter consequências posteriores negativas na sua vida pessoal e escolar.

Vale lembrar que apesar da promulgação da Lei, há um caminho longo a se percorrer, pois existem escolas que continuam perpetuando a ideologia racista. Nesse sentido, o parecer 03, das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 10 de maio de 2004,

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004 *apud* MACHADO; PETIT, 2020,p.6).

A implementação da lei 10.639 destina-se às pessoas comprometidas com outros modos de educar/ser, pois a sociedade brasileira caracteriza-se por ser diversa. Ela representa um instrumento que vem a ajudar na desconstrução do racismo, do sexismo, bem como o mito da democracia racial e a ideologia da branquidade (MACHADO e PETIT, 2020).

Vale ressaltar que:

(...) os acontecimentos cotidianos, aliados a escuta são fundamentais para a mudança das estruturas vigentes, onde a educação escolar e acadêmica ultrapassam suas paredes. Os atos de currículo trazem o processo de alteração incessante da base pedagógica de conteúdos, implicando políticas de sentido, políticas de conhecimento diversos, luta por significados, necessitando, por consequência, a compreensão da natureza das alterações produzidas nas experiências formativas. (MACHADO; PETIT, 2020, p. 8).

Por todo esse contexto de violência, desigualdade e apagamentos na memória da sociedade brasileira em relação à população negra em geral, e à mulher negra em particular, e além da lei que já está em vigor, entende-se que deverá ter a mudança de postura não só dos professores em sua formação, mas na aplicação da lei, colocando atividades em prática, através de um currículo e utilização de literaturas afroreferenciadas, como também a participação da família na comunidade escolar, contribuindo e colaborando com a escola, no sentido da construção de uma sociedade democrática.

Acredita-se que essa mudança deve ocorrer em todos os seguimentos, mas optamos por escolher a educação infantil para análise, pois parte-se do pressuposto de se tratar do primeiro segmento na formação do indivíduo, onde fica registrado na memória da primeira infância todo o potencial das habilidades intelectuais e emocionais. Registros esses, que ficam marcados por toda a vida. No tópico seguinte abordaremos sobre a literatura afro-brasileira para meninas negras.

4.3 Literatura afro-brasileira para a formação da identidade das meninas negras na educação infantil

Destaca-se aqui a importância da representação positivada de sujeitos negros/as nas obras literárias infantis, valorizando a diversidade cultural, na construção da autoestima e da identidade de crianças negras na educação infantil, bem como de seu corpo e estética.

Assim iniciamos o estudo sobre o aspecto físico da criança negra, o corpo e cabelo, enquanto processo sócio-histórico e cultural, que vai muito além da estética, e se constitui não somente como o sujeito negro se vê, mas como é visto pelos outros. Assim esclarece Gomes (2012):

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo, do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco

como “bom” expressa um conflito. Por isso mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2012, p.3).

Assim a Autora com o trecho acima demarca a questão de identidade. Pontua principalmente no caso das meninas que os cuidados com os cabelos, desde sua infância, faz conexão com suas mães e avós. É o momento de construção da estética e identidade. Ressalta também que um dos espaços possíveis de fomentar o processo de construção da identidade negra é a escola, de forma a reconhecê-la e valorizá-la, tomando o corpo e o cabelo negro como elementos representativos da condição de humanização. (GOMES, 2002).

Corroborar com o argumento acima Silva (2020) ao considerar que a escola, enquanto espaço sociocultural, é constituída por sujeitos socioculturais em termos de raça e etnia, gênero, classe social, orientação sexual. E não considerando essas diferenças, a escola perde a oportunidade de assumir a diversidade sociocultural das relações e do processo socioeducativo.

Questiona-se, neste trabalho, se após a criação da lei 10.639/03, que comemora os seus dezoito anos, tem alcançado seus objetivos? As escolas têm valorizado a diversidade humana na literatura infantil?

Sobre produção literária negra na educação infantil:

(...) ainda é comum encontrarmos uma produção literária pautada quase que exclusivamente, em concepções, valores e crenças eurocêntricas, com pouca ou nenhuma literatura que apresente outras culturas, outras sensibilidades. No caso das crianças negras, essa ausência tende a favorecer a construção de suas identidades baseadas em imagens negativas sobre os(as) negros(as); imagens essas difundidas e reiteradas nas diferentes instâncias de socialização, dentre elas, as escolas. (SILVA; SANTOS, 2020, p.665).

A partir do sancionamento da lei, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura da África e Afro-brasileira, houve um aumento da representação positiva de personagens negros/as, ainda que o lugar hegemônico continue branco (SILVA, 2020).

No caso da educação infantil, tal obrigatoriedade se faz nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p.21), a qual

determina: “(...) O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”.

A importância da cultura africana e afro-brasileira se funda no sentido de estimular a construção da autoestima de crianças e adolescentes negras e da apropriação de saberes representativos da diversidade cultural. Dessa forma a literatura afrocentrada pode contribuir para reeducação das relações étnico raciais e tem implicações na construção de novas concepções e posturas de crianças e adolescentes brancos, bem como a desconstrução de mentalidades racistas (SILVA, 2020).

A escola tem sido um aparelho reprodutor do racismo, tanto em relação aos docentes, assim como no material didático e nos currículos. Em especial o material didático, quantas gerações não foram alfabetizadas com o livro de Monteiro Lobato? Neste particular, podemos destacar a figura de tia Anastácia, personagem esta que representa uma imagem estereotipada, inferiorizada, com traços físicos exacerbados, representando a mulher negra. Tal imagem reverbera no imaginário social até os dias de hoje. O objetivo que a lei 10639/2003 tem é desconstruir esses estereótipos, já que obras como estas remetem a um caráter racista e eugenista. Por isso a relevância da atuação dos professores em sala de aula para poderem trabalhar com obras antirracistas, desconstruindo o racismo na sociedade em sua origem – educação infantil. Não podemos esquecer que os responsáveis pelas crianças também devem estar atentos ao material didático, pois também integram a comunidade escolar e estão imbuídos na luta para uma escola que respeita as diferenças e põe em prática a lei antirracista.

Historicamente o livro didático sempre abordava as contribuições das três raças, baseado na mitologia da democracia racial, como se fosse uma relação harmoniosa, a qual formou a nação brasileira, porém com o negro e o indígena com uma imagem desumanizada e escravizada. Fato esse que contribuía para a baixa autoestima das crianças e adolescentes participantes dessas populações.

Em contrapartida, na literatura afro-brasileira, o(a) negro(a) é tema principal, muitas vezes com a própria autoria negra, abrindo espaço para as expressões de escritores afro-brasileiros(as), por meio de seu próprio ponto de vista. Possuem

como alvo o leitor afrodescendente, obras com propriedade de identidade, sobre seu pertencimento, o que falta na literatura em geral. (DUARTE, 2017).

Silva e Santos (2020, p.667) argumentam que: “a literatura afro-brasileira configura-se como uma possibilidade de restabelecer as representações da diversidade no ambiente escolar, no sentido de promover a inclusão cultural”.

No mesmo sentido Cavalleiro (2001,p.90):

A compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são princípios de uma educação cidadã. O reconhecimento de que esses cidadãos são homens e mulheres que pertencem a uma nação cuja composição é diversa e a consideração de que tal pertinência imprime marcas na construção da sua identidade racial são princípios de uma educação cidadã que considera e inclui a questão racial.

Compartilhamos com o entendimento de Silva e Santos (2020, p.667) no que concerne à literatura afro-brasileira infantil a qual: “(...) implica na desconstrução de estereótipos e do preconceito contra os(as) negros(as), tão arraigados na nossa sociedade”.

Passamos a demonstrar a seguir, alguns exemplos sobre literatura infantil afro-brasileira, em que algumas vêm fortalecer a identidade da criança e outras não. Neste trabalho, analiso como exemplos de livros positivos para identidade negra: *Os tesouros de Monifa*, de Sônia Rosa; *Bruna e a Galinha D'Angola*, de Gercilga de Almeida. E como livros que “parecem ser positivos” para identidade negra: *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato; *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado.

Iniciamos nossa análise sobre o livro “Os tesouros de Monifa”. O livro ressalta o valor da ancestralidade. Faz a ligação do Brasil com o continente africano através dos mapas dispostos logo a introdução às pag.4/5. O livro relata a história da tataravó de uma menina, que se chamava Monifa. Esse nome significava na África: “Eu tenho sorte” (ROSA, 2009, p.7). A história se passa contando da diáspora africana feminina e o que a mulher escravizada pode juntar para seus descendentes, em forma de tesouro escrito como registro de suas memórias (aqui corrobora os entendimentos das intelectuais negras Gonzalez, Collins, Carneiro).

A menina recebe no dia do seu aniversário como a herança uma caixa com todo o conteúdo escrito em forma de poemas e cartas. Quem passa o tesouro para a menina são suas avós e mãe como um ritual de passagem de geração. Aqui se registra o respeito aos mais velhos, um dos mais caros preceitos que aprendemos.

Rosa (2009) não romantiza e esclarece o processo de escravidão através da carta em que tataravó da menina e registra o processo de resistência, como se observa no trecho a seguir:

Para meus filhos e os filhos dos meus filhos!!!
As raízes de vocês estão na minha África. Por isso, devem amar esse lugar com toda a força do amor que mora no fundo do coração de vocês. É lá que me encontrarão e a toda a nossa gente.
Desejo que sejam livres de corpo e alma e que, em sua vida, sejam tratados por todos com dignidade e respeito.
Não se esqueçam de nossa história. Não se esqueçam de nosso sofrimento. Mas, principalmente, não se esqueçam de nossa luta. O corpo pode estar preso, amarrado, maltratado, mas as ideias e os pensamentos nunca se escravizam. É isso que faz a diferença! (ROSA, 2009, p.20-21)

Há o momento de construção da identidade, no trecho em que a mãe e a avó cuidam do cabelo da menina:

(...) De repente, vi minha mãe e minha vó Abgail na minha frente, pentes nas mãos, preparadas para trançar meu cabelo. Por causa do meu aniversário, elas iam enfeitar minhas tranças com elásticos coloridos. Enquanto elas caprichavam no meu cabelo, iam também cantarolando umas cantigas muito antigas que pareciam ter saído da caixa da tataravó Monifa...
(...)
E aí eu fechei os olhos bem fechados e fiz uma descoberta: descobri que aquele tesouro não era só da minha família, era de todo o nosso povo, porque minha tataravó africana é um pouquinho avó de todos os brasileiros.
(...)
É bom ser criança, principalmente quando, entre um e outro cafuné, a gente se sente amada por toda uma geração. (ROSA, 2009, p.27 e 29)

Percebe-se do trecho acima destacado que o momento que a mãe e a avó cuidam do cabelo da menina, não é só um momento de cuidado com a estética e sim de acolhimento e também de reflexão e de construção de identidade (GOMES, 2012).

Sobre a discussão da identidade feminina negra a partir do cabelo, Araújo (2018) constatou que:

(...) as obras analisadas reúnem um conjunto de elementos positivos acerca da menina negra nas narrativas, o que pode contribuir, no espaço escolar,

para o fortalecimento da identidade de meninas negras leitoras. O cabelo foi um marcador de destaque nos textos por centralizar, ou problematizar a discussão sobre a identidade negra feminina (ARAÚJO, 2018, p.70).

Partimos para a análise do segundo livro, *Bruna e a Galinha D'Angola*, o qual representa uma homenagem às raízes negras do Brasil. Não por acaso, a história se refere a uma avó que conta uma lenda de sua terra natal à sua neta Bruna:

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste ia para a casa de sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar-lhe histórias de sua terra natal. Uma que ela gostava muito era a do pano da galinha que sua avó trouxera da África. Ela sempre começava assim: “Conta a lenda de minha aldeia africana que Osún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’.

Foi assim que surgiu Conquém, ou melhor, a galinha d'Angola deste panô (ALMEIDA, 2016, p.1).

O trecho em destaque apresenta elementos da riqueza cultural africana como também a conexão com a ancestralidade e a questão da oralidade.

Outro trecho importante que demonstra a tradição africana seguida do senso de comunhão da coletividade:

No dia do seu aniversário, Bruna como de costume, foi à casa de sua avó. Grande surpresa a esperava no quintal: era uma bela galinha d'Angola que andava e gritava:

-Conquém! Conquém!

Bruna correu para a sua avó e esta lhe disse:

- Bruna, está é sua nova amiga, igualzinha a história de Osún. Mande vir para você. Agora você não precisa mais perguntar “Com quem eu vou brincar?” Você acaba de ganhar uma Conquém de verdade.

(...) as outras meninas da aldeia que não brincavam com Bruna, foram se aproximando e pedindo a ela que as deixasse também brincar com a Conquém. Foi assim que Bruna arranhou muitas amigas (ALMEIDA, 2016, p.6 e 8)

A galinha d'Angola ciscou e achou um tesouro que estava enterrado no quintal:

As meninas, surpresas, viram a avó de Bruna abrir o baú e retirar dele um grande panô, (...) só que este, além da Conquém, tinha um pombo e um lagarto. Bruna esperou que sua avó se acalmasse e perguntou-lhe:

-Vó, por que a Conquém está junto com o pombo e o lagarto neste panô?

-Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram a ajudar a Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a Terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos

outros animais da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panôs como este (ALMEIDA, 2016, p.12).

A respeito dessa obra, Souza (2005, p.195) apresenta o seguinte entendimento:

Gercilga de Almeida expressa a força da tradição oral africana na obra *Bruna e a Galinha D'Angola* (2000).

Na história é fundamental a redescoberta de um baú que Nanã trouxera para a aldeia. Dentro dele estava um panô (espécie de tecido pintado) com o desenho da Conquém, de um pombo e de um lagarto, animais mitológicos que contribuem para a criação do mundo e de seu povo. Segundo a lenda, a galinha espalhou a terra, ao descer do céu, o lagarto veio verificar se a terra estava firme e o pombo foi avisar os outros animais que já podiam descer. Ao envolver a neta com a história do panô da galinha, acaba por reencontrar o baú trazido de sua aldeia africana, resgatando a lenda da criação do mundo.

O trecho acima demarca, mais uma, vez, como no livro de Sônia Rosa, a sabedoria e cultura repassada de geração a geração por mulheres negras (da mais velha para a mais nova).

Vale acrescentar os ensinamentos de Azoilda Trindade sobre os saberes afro-brasileiros na Educação Infantil. São eles:

- a) Princípio do Axé ENERGIA VITAL – tudo que é vivo e que existe tem axé, tem energia vital;
- b) ORALIDADE – (...) Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência;
- c) CIRCULARIDADE – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, circularidade, a renovação, o processo, a coletividade;
- d) CORPOREIDADE – o corpo é muito importante, na medida em que nele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante;
- e) MUSICALIDADE - (...) Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música e pela dança;
- f) COOPERATIVIDADE – A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação (TRINDADE, 2005, p.33-35).

Assim podemos destacar que além do princípio da Oralidade no livro *Tesouro de Monifa e Bruna e Galinha D'Angola*, podemos destacar o princípio da Energia Vital representado pela galinha e o princípio da cooperatividade quando todos da aldeia de Bruna passam a se interessar pelas histórias de sua avó e agregam os

valores aprendidos, principalmente quando pintam suas casas nas cores do panô da avó de Bruna.

A respeito dos livros: *Os tesouros de Monifa, Betina, e Bruna e a Galinha D'Angola*, indicam Candau *et al.*:

As protagonistas afro-brasileiras....todas elas meninas, estão representadas de maneira positiva se distanciando de estereótipos como o “feio”, o “sujo”, o “inferior”, o “coitado”. As protagonistas não estão em situação de desconforto, subalternidade e sofrimento, mas em situações comuns cotidianas. As três obras valorizam aspectos étnico-raciais significativos de uma cultura, como por exemplo, os elementos estéticos que remetem a uma africanidade, a uma estética afro-brasileira que interpreta as marcas fenotípicas, especialmente o cabelo, como belo (CANDAU *et.al.*, 2011, p.15).

Na tentativa de respeitar e valorizar o corpo negro essas obras não só dão ênfase ao cabelo, ícone da identidade negra, como outras partes do corpo e reafirmam uma contribuição positiva, demonstrando a riqueza da cultura africana. Meninas negras que tiverem acesso a esses registros terão a possibilidade de sentir orgulho de suas origens, bem como entenderão melhor como ocorreu a construção de seu país!!

Feitas as considerações dos livros *Monifa e Bruna e a Galinha D'Angola*, passa-se a analisar brevemente a obra *O Presidente Negro* e posteriormente, por se referir à educação infantil, o livro *Caçadas de Pedrinho*, ambos do autor Monteiro Lobato. Considera-se que o autor foi uma pessoa com uma vasta biografia: formado em direito, foi promotor, possui uma coletânea de contos e crônicas, ensaísta, tradutor, editor e romancista, ele defendia teses eugenistas e higienistas. O movimento higienista tinha por objetivo alterar o comportamento da população brasileira e serviu às classes dirigentes com fins de exclusão social. Sobre o tema da eugenia explicitamos o termo no item 2.2 desse trabalho sob a ótica do autor Jerry Dávila. Segundo a historiadora Marta Carvalho:

Propostas de higienização do social, associadas à eugenia, tiveram intensa circulação no Brasil nas décadas de 20 e 30. Prometendo ‘transformar o processo de seleção natural, que funcionava às ocultas do homem, em instrumento racional conscientemente empregado’, a eugenia sustentava projetos de erradicação o que era entendido como causa de degradação biológica e espiritual. Adicionava à hereditariedade fatores psicossociais, abrindo-se para o esquadramento e controle de uma gama variada de

agentes do que era entendido como degeneração da espécie e abastardamento da raça (CARVALHO, 1998, p.314).

É possível analisar as obras de Monteiro Lobato sob uma outra perspectiva crítica no que concerne às relações étnico-raciais brasileiras. Os livros do autor por anos foram considerados clássicos, inclusive eram/são adotados na escola, principalmente na educação infantil. Como por exemplo, o livro “O presidente negro” que foi publicado em 1926. Muitas escolas utilizaram o livro como forma de trazer a ficção científica ao debate escolar.

O enredo do livro apresenta Ayrton Lobo, um cobrador que trabalha para uma empresa e sofre um acidente de automóvel. Na trama, ele é resgatado pelo professor Benson que o leva para sua casa e é tratado por sua filha, Miss Jane. Após alguns dias, Ayrton conhece a grande invenção de Benson – o porviroscópio (uma máquina de viagem no tempo).

Debilidado, Benson destrói a invenção antes de falecer. E Miss Jane é quem sacia a curiosidade de Ayrton Lobo sobre os eventos futuros mostrados pelo aparelho, narrando-lhe uma cadeia de episódios transcorridos em 2228. Aqui percebe-se uma relação de subordinação e não de um diálogo entre os personagens, já que Miss Jane, mulher branca, é apresentada como autoridade prevalente e Ayrton, homem negro, considera-se um homem inculto. E ainda de acordo com a visão de Miss Jane, apenas em 2228 os Estados Unidos resolverão o “problema racial”. A solução brasileira para o conflito entre brancos e negros seria, segundo ela, “medíocre”, já que

estragou as duas raças, fundindo-as. O negro perdeu suas admiráveis características físicas de selvagem e o branco sofreu a inevitável piora de caráter, conseqüente a todos os cruzamentos entre raças díspares. Caráter racial é uma cristalização que às lentas se vai operando através dos séculos. O cruzamento perturba essa cristalização, liquefá-la, torna-a instável. A nossa solução deu mau resultado (LOBATO, 1951, p.206).

Nesta parte em particular, percebe-se uma ausência de diálogo através da obra, já que o Autor prega uma superioridade de uma raça em relação à outra, incluindo a negra como selvagem.

Em outro trecho, Miss Jane elogia a solução norte-americana ocorrida através da “barreira do ódio”, a qual “criou na América a glória do eugenismo humano.” (LOBATO, 1951,p.207).

A leitura efetuada para esta pesquisa nos leva a crer na possibilidade de que a estadia nos EUA, tenha robustecido as crenças do autor, a ponto de levá-lo a escrever, em desabafo, ao amigo higienista – e também eugenista – Arthur Neiva, referindo-se aos jornalistas que o criticavam:

[...] um circo muito mambembe, chamado imprensa, e exhibir-se deante de uma assistência de moleque feeble-minded e despidos da menor noção de seriedade. Mulatada, em summa. Paiz de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux-Klan, é paiz perdido para altos destinos. [...] Um dia se fará justiça ao Klux Klan; tivéssemos ahi uma defeza desta ordem, que mantem o negro no seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca – mulatinho fazendo o jogo do gallego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destróe a capacidade constructiva (LOBATO apud FERES JR.; NASCIMENTO; EISENBERG, 2012, p.83).

O livro traz também a questão da eleição, onde na concorrência há dois candidatos brancos e um negro. Ao ver a possibilidade deste vencer a eleição, os candidatos brancos unem-se para derrotar o candidato negro. E criam a chamada Convenção da raça branca e apresentam um procedimento tecnológico capaz de tornar os cabelos crespos dos negros em lisos. Essa façanha é, na verdade, um tratamento que tornam os negros estéreis. Trata-se de um plano maquiavelmente traçado para o fim da raça negra em 2228, mostrado como a concretização da utopia da supremacia branca. No final, o candidato negro é morto pelos planos dos candidatos brancos. O que significa dizer que os negros não podem almejar cargos altos, só devem permanecer em seu lugar de subalternidade.

Não convém reforçar mais o racismo que já existe em nosso país e rebaixar a autoestima dos alunos que em sua maioria são afrodescendentes com a adoção da doutrina higienista como a de Monteiro Lobato.

Passaremos a analisar agora o livro “Caçadas de Pedrinho”, em relação à personagem Tia Anastácia.

Primeiramente, seguiremos o entendimento de Fanon (2004); Lélia Gonzalez (1984); Djamila Ribeiro (2017), no qual reside que a dominação de um povo começa pela linguagem, seja ela oral ou representada por imagem.

Partindo-se desse pressuposto, questionamos, por que a D. Benta, uma senhora branca, figura da avó brasileira se chama “Dona Benta” e a representatividade da mulher negra é denominada de “Tia Anastácia”, não poderia ser “Dona Anastácia”, já que também se refere a uma senhora?

Outra questão é que os saberes de Tia Anastácia se atrelam unicamente aos saberes considerados folclóricos, de segundo plano, isto é, coube a ela o lugar social determinado pela sociedade – o subalternizado, o de doméstica.

E diversas vezes, o Autor se refere à tia Anastácia de forma pejorativa, exacerbando suas características físicas, comparando-a com animal. Como vemos nos seguintes trechos: “É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém – nem Tia Anastácia, que tem carne preta.” (LOBATO, 1989, p.27).

“- Lá isso é – Resmungou a preta, pendurando o beijo”. (LOBATO, 1989, p.39).

O Autor ao se referir da fuga de Tia Anastácia para se salvar do ataque da onça, mais uma vez exagerou nos termos pejorativos:

“Sim, era o único jeito – e Tia Anastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros.” (LOBATO, 1989, p.45).

Continuando a narrativa, a boneca Emília salva a vida de todos com uma granada arremessando-a em direção às onças e em troca pede recompensas devido à sua atitude. Cada um contribui com alguma coisa. No entanto, percebemos a fala da boneca quando vai pedir algo à Tia Anastácia: “(...) Depois, voltando-se para a Tia Anastácia: - E você, pretura?” (LOBATO, 1989, p. 47).

Percebemos que as expressões destacadas do trecho da obra de Monteiro Lobato contribuem com a nossa pesquisa para podermos apontar, com uma visão crítica, sob a ótica diversa do autor, o qual ajudou a escola a formar inúmeros racistas. De certa forma, a obra em comento (Caçadas de Pedrinho), referia-se à figura de Tia Anastácia, não só havia as palavras que inferiorizavam sua condição de mulher negra, como invisibilizava sua personagem como mulher. Eram atribuídas características que se remetiam a ela apenas como um “item serviçal” ou como um

“animal de estimação”, servindo a uma família branca e a integrava sendo “quase da família”.

Segundo Souza (2005):

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

Além disso, retrata a imagem de Tia Anastácia como uma pessoa com traços físicos grosseiros, sem família própria, sempre boa serviçal de uma família branca.

O autor de *Caçadas de Pedrinho* era adepto da eugenia e, por isso, teve participação veemente na campanha sanitária de 1919. “Para os defensores do saneamento, a questão da saúde, assim como a da educação, era também elemento crucial na construção da nacionalidade.” (MOVIMENTO, 2016).

Diante desse texto, é incontestável que Monteiro Lobato entendia que o que empitava o desenvolvimento do Brasil era a miscigenação. E, de acordo com Stepan (2005, apud MISKOLCI, 2006), o eugenismo, aqui, confundia-se com o higienismo, uma vez que os maiores problemas de saúde – que preocupavam os médicos e a elite “pensante” – afetavam majoritariamente os que viviam em áreas rurais e os que viviam nas periferias das cidades.

Aponta-se sobre as obras de Monteiro Lobato que suscitou várias discussões face ao conteúdo racista e eugenista de suas obras. Face a essa discussão, no ano de 2011, o Conselho nacional de Educação respondeu, por meio do parecer CNE/CEB nº 6, a um requerimento relacionado ao livro *Caçadas de Pedrinho*. Segundo a Conselheira Relatora, Dra. Nilma Lino Gomes:

A crítica realizada pelo requerente foca de maneira específica a personagem feminina e negra Tia Anastácia e as referências a personagens animais, tais como urubu, macaco e feras africanas que, em vários trechos do livro, são revestidas de estereotipia ao negro e ao universo africano. A crítica feita pelo denunciante baseia-se na legislação antirracista brasileira a partir da promulgação da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola, superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas (BRASIL, 2011, p.3).

Também houve cogitação sobre a retirada das obras de Monteiro Lobado da escola. E o parecer em suas considerações finais recomendou que:

a) necessária implementação de política pública, pelos sistemas de ensino, junto às instituições de educação básica e superior, de processos destinados à formação de professores que ampliem e aprofundem a discussão e os estudos sobre educação, literatura e diversidade étnico-racial. Tal investimento poderá contribuir para que os docentes possam realizar a devida mediação pedagógica diante de situações como a narrada pelo requerente a saber, o uso de obras consideradas clássicas presentes na biblioteca das escolas e que apresentam estereótipos raciais. Nesse caso, serão sujeitos dessas políticas não só os docentes da rede pública de ensino, mas, também, aqueles que atuam na rede particular (...); b) este parecer ratifica os critérios de avaliação estabelecidos pelo PNBE, a partir do edital de 2005, no sentido de que os editais que regem o processo seletivo para as obras que compõem os acervos desse programa explicitam, dentre outros requisitos, que “não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem”. (Edital PNBE 2011); c) caso algumas das obras selecionadas pelos especialistas e que compõem tanto o acervo do PNBE quanto outros formados pelas escolas públicas e privadas, ainda apresentem preconceitos e estereótipos, tais como aqueles relatados na denúncia encaminhada pela Ouvidoria da SEPPIR ao CNE, recomenda-se à editora responsável pela publicação a inserção, no texto de apresentação de novas edições, de contextualização crítica do autor e da obra, a fim de informar o leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutem a presença de estereótipos na literatura, entre eles os raciais (...); d) os sistemas de ensino, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) deverão, entre suas atividades, orientar as suas escolas a realizarem avaliação diagnóstica sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, inserindo como um dos componentes dessa avaliação a análise do acervo bibliográfico, literário e dos livros didáticos adotados pela escola, bem como das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial dele decorrentes (...). (BRASIL, 2011, p.6).

O parecer recomenda não só a formação dos professores, bem como seu protagonismo em sala de aula para formação de cidadãos que possam através da leitura fazer críticas das obras racistas e sobre elas constituir um novo olhar abarcando o contexto histórico, social, cultural e político, instituindo assim a educação para as relações étnico-raciais.

O livro *Menina Bonita de laço de fita* de Ana Maria Machado, teve sua primeira publicação em 1996. E a princípio parece trazer uma discussão sobre o racismo para o universo infantil. No entanto, no decorrer da trama suscita várias controvérsias que valem a pena serem discutidas, já que a obra é adotada em várias

escolas como um paradigma de uma escritora tão renomada. Uma crítica minuciosa para que não corramos o risco de repetir/perpetuar o racismo e machismo que marcam o Brasil.

O enredo inicia com uma protagonista, retratada por uma menina negra, cuja a cor da pele é objeto de desejo de um coelho branco.

A primeira vista o comportamento do animal nos remete a uma simbolização do próprio homem. E por que o coelho tinha que ser branco? O que nos faz lembrar do olhar do branco sobre o corpo feminino negro: “Do lado da casa dela morava um coelho que achava a menina a pessoa mais linda que ele já vira na vida. Queria ter uma filha pretinha e linda como ela.” (MACHADO, 2011, p.7).

Outro ponto seria com relação à falta de noção da menina no que se refere a suas origens, pois quando o coelho pergunta a ela como fazia para ser pretinha, ela dá respostas evasivas como: cair em uma lata de tinta preta, beber muito café, comer jabuticaba (...). Fato esse que colide com os ensinamentos africanos que são a oralidade e respeito à ancestralidade.

Um ponto crítico do livro também se refere à linguagem quando a autora se remete a mãe da menina como: “(...) uma mulata linda e risonha” (MACHADO, 2011, p.15). O termo “mulata” é pejorativo e carrega uma conotação sexual, através do qual, mulheres negras foram objetificadas e animalizadas desde a época da escravidão. A palavra correta, já que a autora queria se referir à cor da pele seria negra. Por que mulata? Nossas crianças precisam aprender o termo correto, para que não haja brechas que dificultam a erradicação do machismo e racismo no nosso país.

Sobre o termo mulata gostaríamos de deixar registrado que:

Os movimentos negros brasileiros refutam a utilização da palavra por dois motivos: 1) linguístico – derivação de ‘mulus’, do latim, atualizado por ‘mula’, o animal que surge da cópula de duas raças diferentes – o asno e a égua, que, no século XVI, derivou-se na América hispânica para ‘mulato’ como uma analogia ao caráter híbrido do animal, considerado uma raça inferior já que não possui a possibilidade da reprodução; e 2) cultural – a falsa impressão de democracia racial que há no país, associado à representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hiperssexualizado. (SILVA, 2018, p.77).

O termo ainda vem acompanhado da imagem da mãe da menina como uma mulher sensual, contrastando com as mães brancas de outros livros infantis.

No mesmo sentido Pedersen e Tortella (2018, p.108) observaram que:

O ilustrador desse livro, Claudius Ceccon, é arquiteto, designer, cartunista, escritor e ilustrador. O artista é conhecido por sua produção jornalística e seus cartoons. Um profissional renomado, com alguns livros infantis em seu portfólio.

A começar pela mãe da menina, uma mulher que foi representada como estereótipo da mulata bonita, muito vaidosa e encorpada. Com muitos penduricalhos, anéis, pulseiras, brincos, muita maquiagem, batom vermelho. Foi dada uma atenção especial para o corpo cheio de curvas e seios volumosos. O artista coloca no desenho o que ele vê. Procuramos por livros com mulheres brancas, mães com seus filhos, em livros infantojuvenis, que se vestissem de forma sensual e não encontramos.

Por fim, o coelho encontra uma coelha negra ao espelho de sua madrinha, muito bonita, e cumpre bem o seu papel na história, casa-se e tem filhos miscigenados, que, vivendo em uma democracia racial, vão poder saber desde cedo a história da origem da sua cor. (AMARANTE, 2014).

Sobre a observação do parágrafo anterior, por muito tempo vigorou o “mito da democracia racial”, disseminado por Gilberto Freyre(1933), em *Casa Grande e Senzala*. O antropólogo apostou na ascensão social do mulato, caracterizando-o como o exemplo de fenótipo brasileiro, resultado das relações amigáveis e relaxadas entre brancos e negros. No entanto, tal assertiva se desconstrói na medida em que se discute de que forma a população se tornou mestiça – através das violências praticadas por homens brancos, exploradores, às mulheres negras escravizadas e das políticas de branqueamento inseridas por governos que valorizaram a estética branca. O discurso de que o mulato é a expressão da brasilidade que se transmite ao elogiar a mestiçagem se desfaz, pois a autorização para uniões inter-raciais tinham como objetivo o “melhoramento” da raça. A partir de estudos teóricos com outra perspectiva – como em *O genocídio do negro brasileiro*, de Abdias Nascimento (1978) – sustenta-se que o mito da democracia racial promove a perpetuação da hegemonia ideológica branca no poder e impossibilita ao negro a liberação de sua condição de sub-cidadão.

Outra questão é que a literatura infantil afro-brasileira se relaciona à formação da identidade da criança negra, servindo, inclusive, como possibilidade de letramento racial para a escola e para a vida.

E como já falado a ilustração tem um fator importante para a compreensão das crianças da educação infantil. A informação através de imagens, principalmente da temática negra, que fora por tanto tempo silenciada, deve vir bem representada.

Qual menina negra vai querer se identificar com a aparência de pessoas negras, tal como retratadas em obras racistas? Tal condição dá margens para que na escola as meninas negras continuem a ser alvo de chacotas por seus colegas e quando uma obra para a escola é escolhida sem ter certos critérios passa a ser um espaço de dor para as crianças negras, principalmente para meninas negras.

É preciso ter cuidado na escolha do livro, pois ainda que bem-intencionados, podem estar carregados de imagens e estereótipos de cunho racistas e machistas. Alguns livros, principalmente os infantis, muitas vezes são escolhidos pela ilustração. A imagem é um meio de expressão do conhecimento e da cultura humana. E interpretar um texto ilustrado passa pela interpretação das imagens.

Por isso a importância de conhecer nossas raízes através dos estudos das relações étnico-raciais e instrumentos de conscientização como a Lei 10.639/2003 e dos ensinamentos das intelectuais negras pelo movimento feminista negro. São bases que nos orientam, a ter o senso crítico e analisar obras em suas nuances, para que os mesmos não figurem como naturais perpetuando a desigualdade racial na sociedade. O conhecimento é a chave para o desenvolvimento do espírito crítico e da própria formação do indivíduo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos abordar neste trabalho a importância de estudar as relações étnico-raciais e as formas de desconstruir o racismo e o sexismo na educação básica. Para tanto, ressaltamos a importância da identidade e a diversidade, as quais por muito tempo tentaram/tentam apagar de nós em todos os seguimentos: cultural, religioso, etc., foram e são de sua importância como forma de resistência da nossa memória e história até os dias atuais. Apesar de todo racismo e adversidade que a sociedade brasileira branca, patriarcal, hétero e cis impõe, sobrevivemos e lutamos.

Faz-se necessário amar a negritude como resistência política, a qual transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras (hooks, 2019).

Ficam como legado os esclarecimentos pontuais das intelectuais do feminismo negro e da Lei 10639/03 e a compreensão de que devemos continuar no enfrentamento do racismo e sexismo, através da educação, nos apropriando cada vez mais da nossa real história, nossa cultura, resgatando nossa identidade, ocupando os espaços considerados como privilegiados. Pois assim, atuando de forma consciente e pela prática antirracista, alcançaremos uma sociedade plural, diversa, sem preconceitos.

O protagonismo e o empoderamento também são formas de enfrentamento, quando uma mulher negra ocupa um espaço que lhe é negado. Essas ações manifestam a possibilidade de que seus participantes tomem consciência da realidade em que vivem, dos alcances e limites de suas próprias forças, e, a partir desses movimentos, possam adquirir experiências, propondo novos modelos de organização e luta.

A compreensão do que é ser mulher negra, com olhar além das convenções historiográficas, é desconstruir as representações normativas a partir do lugar de fala dessas mulheres para entender os processos de produção e assimilação dos referenciais construídos por elas.

O caminho para luta antirracista é transformar a educação, a começar do seguimento da educação infantil, construindo olhares plurais, voltados ao diálogo intercultural, criando, portanto, condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação. Além disso, através da educação (em especial na escola) repassar toda a importância da representatividade diversificada, através do reforço da identidade e principalmente educando o branco. O que torna as leis 10.639/03 e 11645/2008 aliadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e na prática, abrem mais um caminho para eliminação do racismo e sexismo para uma construção de uma sociedade democrática formada por cidadãos com identidade fortalecida baseados nos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALCOFF, Linda. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**. Brasília, n.1, v.31, p.129-143, jan/abr., 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bKi4Pu>>. Acesso em: 1 out. 2019.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. Se não fosse pelo coelho. **SIBILA – Revista de Poesia e Crítica Literária**, São Paulo, ano 20, não paginado, 2014.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n. 69, p.61-76, maio/jun.2018.
- AZEVEDO, C.M.M.DE. **Onda negra, Medo Branco: O negro no imaginário das elites – Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações MENDONÇA, Adriana. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BOYER,R. **Los Financieros Destruirán el capitalismo?** Moreno: UNM, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto,1988.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.
- BRASIL. Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, 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**. Brasília, DF, 10 jan.2003.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 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**. Brasília, DF, 11 mar.2008.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o estatuto da Igualdade Racial, altera as leis n.7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7347, de 24 julho de 1985, e 10778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 jul.2010.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824**. Publicado na Coleção de Leis do Império do Brasil de 1824.

BRASIL. Lei 7716/1989, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 jan.1989.

BRASIL. Lei 12711/2012, 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. Brasília. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei 12990/2014, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para 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. Brasília. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria da educação básica**. Brasília: MEC,SEB, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6**. Reexame do parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que o material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília/DF: MEC, 2011.

BRASIL. STF – Supremo Tribunal Federal. **Julgamento da ADPF 186 sobre cotas raciais na UNB**. Brasília, 2012. Disponível em: [BRASIL. STF – Supremo Tribunal Federal. **Julgamento da ADC 41 sobre a constitucionalidade de Lei de Cotas no serviço público federal**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=346140>. Acesso em: 17/01/2020](http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000#:~:text=O%20ministro%20considerou%20que%20a,um%20pequeno%20n%C3%BAmero%20para%20ind%C3%ADgenas. Acesso em 17/01/2021.</p></div><div data-bbox=)

CANDAU *et.al.* **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental. Relatório anual.** Rio de Janeiro: Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica, CNPq, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos Contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 1-5. (coleção valores e atitudes, série Valores; n.1. Não discriminação).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da associação Brasileira de educação (1924-1931).** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos.(Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CÉSAIRE, A. **Discourse on Colonialism (1950).** Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000.

COLEMAN, Jules. **Moral theories of torts: their scope and limits.** Part II. California: Law & Philosophy, 1983.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n.1, p.99-127, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**, Campinas – São Paulo, n.51, não paginado, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Onde está o poder? **Signs**, Chicago, v.22, n.2, p. 375-381, 1997. (Tradução de Juliana Borges).

COSTA, Mônica. **Rosas Negras.** 2019. Disponível em: <https://granapretta.com.br/tag/rosanegra>. Acesso em: 17 mar.2020.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).** Trad. Cláudia Sant’Ana Martins. São paulo: Editora Unesp, 2006.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Fretenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 345-374, Janeiro-junho de 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-Brasileira: Um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n.31, Brasília, janeiro-junho, p.11-23, 2008. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3053/Literatura_Afro-brasileira_EDUARDO.pdf>. Acesso em 16 jan.2021.

FALEIROS, V. de P. **A Política Social do Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **The Wretched of the Earth (1961)**. tradução por Richard Philcox, com comentário de Jean-paul Sartre e Homi K. Bhabha. Título original: “Les Damnés de la terre”. New York: Grove Press, 2004.

FERES JÚNIOR, João. Guerreiro Ramos: Branquidade, Pós-Colonialismo e Nação. In: D’ADESKY, Jacques; SOUZA, Marcos Teixeira de Souza(Orgs.). **Afro-Brasil Debates & Pensamentos**. Rio de Janeiro: Cassará, 2015. p.93-120.

FERES JÚNIOR, João.; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes; EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o politicamente correto. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 69-108, 2012.

FGV – Fundação Getúlio Vargas. CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **MOVIMENTO Sanitarista: A era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Disponível em: [cpdoc.fgv.br>AEraVargas1>anos20>QuestaoSocial>MovimentoSanitarista](http://cpdoc.fgv.br/AEraVargas1>anos20>QuestaoSocial>MovimentoSanitarista). Acesso em: 22 dez 2020. Não paginado.

FISCUS, Ronald J. **The Constitutional Logic of Affirmative Action**. Durham e Londres: Duke University Press, 1992, p.13.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p.74-89, maio-out/2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4524>. Acesso em 2 outubro de 2020.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREITAS, F.V. de. **Das Quitandas e Luanda aos tabuleiros da terra de São Sebastião: conflitos em torno do comércio das quitadeiras negras no Rio de Janeiro do século XIX**. 2015. Dissertação (Mestrado em Planejamento urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano, Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala. Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FUX, Luis. **Fórum Regional “Iniciativas Negras”**. 2001. Disponível em: <<http://www.stj.gov.br/noticias/discriminacao>. Htm> Acesso em 10 de dezembro de 2003.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA. **Índia**. 2015. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/india/>. Acesso em: 17/01/2021.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as?** Belo Horizonte: Formato, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.12, n.1, p.98-109, jan-abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Caimonas, n.21, p.40-51, Set/Out/Nov/Dez, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz – corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

GOMES CANOTILHO, José Joaquim. **Direito Constitucional**. 5.ed, aum. e ref. Coimbra: Almedina, 1992.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984. Disponível em: <<https://goo.gl/VFdjdq>>. Acesso em: 6 out 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia(org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Não paginado

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino. **Caderno de formação política do círculo Palmarino**, (S.l.), Batalha de ideias, n.1, p. 12-21, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC – Rio: Aipicuri, 2016.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. 2. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOOKS, Bell. **Ain't I a Woman. Black women and feminism**. Tradução livre para a plataforma Gueto. United States: South end Press, Janeiro 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Martins fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Amando a negritude como resistência política**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3, n.2, p.464-478, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicilio (PNAD)**, 2010. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por cor ou raça. Estudos e pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Rio de Janeiro, 2019.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos**. Brasília, 2017. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em 27. ago. 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para diversidade e o desenvolvimento Humano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, Dossiê 2, vol. 37, n.137, p.1223-1240, out-dez/2016.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Munster: Unrast Verlag, 2012.

LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro**. São Paulo: Editora Brasiliense LTDA, 1951. (Obras Completas de Monteiro Lobato; v.5)

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: 1989. Hans Staden. Círculo do Livro. Vol. 3.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Desigualdades Jurídicas. **Boletim Científico** (Escola Superior do Ministério Público da União), Brasília, ano I, n.5, p.69-86, out-dez/2002.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol.10, p.01-31, e020029, 2020.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita de laço de fita**. 9ª edição. São Paulo: Ática, 2011.

MENEZES, F. C. de. Repensando a funcionalidade do racismo para o capitalismo no Brasil contemporâneo. **Libertas**, Juiz de Fora - MG, v.13, n.1, p. 9-72, 2013.

MISKOLCI, Richard. Resenha do livro STEPAN, Nancy Leys. A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina. **Cadernos Saúde Pública**, n.22, v.1, p. 231-233, jan.2006, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz (Coleção História e Saúde). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/kY3BRwdzkQnRLfWgymCbygP/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MORAES, G.K. **História da Cultura Afro-brasileiras e africana nas escolas de educação básica: igualdade ou reparação?** Sorocaba, Dissertação(mestrado), Universidade de Sorocaba, 2009.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 2.ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014;

MOURA, Clóvis. **A Encruzilhada dos Orixás: Problemas e dilemas do negro brasileiro**. Maceió: Edufal, 2003.

MOURA, R. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Funart, 1983.

MOUTINHO, L. “Jorge Amado: desejo “inter-racial” nos registros realista e ficcional”. In: MOUTINHO, L. **Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul**. São Paulo: UNESP, 2004.

MUNIZ, D.H.A. **A implementação da lei 10639/03 no combate ao racismo na escola**. Universidade Cândido Mendes. IX FIPED. Desafios Pedagógicos de uma sociedade em transe. IX Fórum Internacional de pedagogia. III Seminário Nacional de Educação básica. 2017. ABAETUBA – PA.

NABUCO, Joaquim. **A escravidão (1870)**. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras, p.245-281. In: Abdias Nascimento. **O Quilombismo**. Documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, D. **Dilemas da Luta Contra o racismo no Brasil**. In: OLIVEIRA, D.Margem Esquerda. São Paulo: Boitempo, 2016.

OLIVEIRA, L.B.DE SÁ; CUNHA JÚNIOR, H.A. A importância da lei federal n. 10639/03. **Revista África e Africanidades**. Ano 4. n. 16 e 17. fev-maio, 2012.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; GOMES, Ana Cristina da Costa. Mulher negra e educação: A colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstróem. **Cadernos de Estudos sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, vol.8, n. 15, 2019.

ONU – Organizações das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: **A Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável**. 2015. ONU Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 18.jun.2018.

PEDERSEN, Simone Alves; TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa. Onde estão os coelhos pretos no livro “Menina Bonita do Laço de Fita”? **Revista Diálogos**, “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, Mato Grosso, v.6, n.2, p.100-118, mai-ago, 2018.

PEREIRA, B. De P. **De escravas a empregadas domésticas – A dimensão social e o “lugar” das mulheres negras no pós abolição**. 2011. Disponível em: Anpuh.org/resources/anais/14/1308183602_ARQUIVO-artigo ANPUH. Bergman.pdf. Acesso em: 13 abril 2019.

PIOVESAN, F.; PIOVESAN L; SATO, P.K. **Ações Afirmativas no Brasil. Desafios e Perspectivas**. Temas de direitos Humanos. São Paulo: Saraiva, 2013.

POCHMANN, M. **Desigualdade Econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

PRUDENTE, Wilson Roberto. **Crime de Escravidão**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e a classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria paula(orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RAMOS, Guerreiro. **“Patologia social do ‘branco’ brasileiro”**. In: RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957. p.171-192.

RASMUSSEN, K.L. Affirmative Action, Historical Injustice, and The Concept of Beneficiaries. **The Journal of political Philosophy**, v.25, n.1, p.72-90, 2017.

RESKIN, B. **Affirmative Action in Employment**. Washington: American Sociological Association, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUEZ – PIÑERO, Miguel; FERNANDEZ LÒPES, Maria Fernanda. **Igualdad y discriminación.** Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

ROSA, Sônia. **Os tesouros de Monifa.** São Paulo: Brinque-Book, 2009.

SALVADOR, Evilásio. **As implicações do sistema tributário na desigualdade de renda.** Brasília: INESC; OXFAM, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, M.P.(Orgs.). **Epistemologia do sul.** Coimbra: Almedina, CES, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, p.23-71. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SCHWARCZ, L.M. “Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo de Abolição brasileira”. In: CUNHA, O.M.G.DA; GOMES, F. Dos S.(Org.). **Quase-cidadão: histórias e antropologia da pós emancipação no Brasil.** Rio de Janeiro: editora FGV, 2007b.

SEBASTIÃO, Ana Angélica. Feminismo Negro e suas práticas no campo da cultura. **revista da ABPN**, Goiânia – GO, n.1, v.1, p. 64-77, mar./jun, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento Como Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Eva Aparecida da. Educação, escola e relação étnico-raciais: uma aproximação da literatura infanto juvenil. **Revista: Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v.21, n.37, p.363-386, jan/jun.2020.

SILVA, J. G. da; LAVORENTI, Wilson; GENOFRE, Fabiano. **Leis Penais Anotadas.** 4. ed. Campinas: Milenium, 2003.

SILVA, Liliam Ramos da. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.57, v.1, p. 71-88, jan./abr. 2018.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de educação infantil no município de São Paulo. **Revista Cocar**, Belém – Pará, v.14, n.28, p.664-680, Jan/abr. 2020.

SILVA, M. da P. Mulheres negras: sua participação histórica na sociedade escravista. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.1,n.1, não paginado, 2010.

SILVA, Petronilha. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele(org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche- a poética e a política do texto curricular**. 1. ed.4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHMITT, R. **“Racism and Objectification: reflections on Themes from Fanon”**. In: GORDON, L. R.; SHARPLEY-WHITING, T. D. WHITE, R.T.9ed.). Fanon: A critical Reader. Cambridge, massachusetts: Blackwell Publishers Inc., 1996.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: a forma social negro brasileira**. Rio de Janeiro: editora Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros. Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. Petrópolis, RJ: 2015.

SOUZA, Andréia Lisboa de. **A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infantojuvenil Brasileira**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

STREVA, J.M. **Corpo, raça e poder: extermínio negro no Brasil: uma leitura crítica, decolonial e foucautiana**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2018.

THEODORO, M. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v.8, n.1, p.205-219, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na educação Infantil**. Revista Valores Afro-Brasileiros na educação. Disponível em: [http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores a..pdf](http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a..pdf). Acesado em: 20/01/2021