



EDUCAÇÃO, ESCOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA APROXIMAÇÃO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL*

Eva Aparecida da SILVA[√]

RESUMO

Ao se aproximar da literatura infanto-juvenil, por meio do livro **Betina**, de Nilma Lino Gomes, este artigo sistematiza algumas reflexões, fundamentadas na pesquisa bibliográfica, acerca da interlocução entre educação, escola e relações étnico-raciais, destacando a importância da representação positivada de sujeitos negros/as nas obras literárias infanto-juvenis, à medida que temos uma “escolarização da literatura” ou uma literatura escolarizada, assim como também se faz imprescindível nos livros didáticos. No entanto, ao dar ênfase à educação escolar e ao lugar da literatura infantil e juvenil na escola, refletimos sobre o papel desse tipo de literatura no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural, em particular a étnico-racial, na construção da auto-estima de crianças e adolescentes negros, bem como de uma identidade negra positivada. E para essa construção, a positivação do corpo e da estética negra tem fundamental importância, sobretudo o cabelo crespo e todos os significados a ele atribuídos, como retrata Nilma Lino Gomes em suas pesquisas e no próprio livro **Betina**. Ainda que esse processo deva trazer mudanças nas relações estabelecidas entre negros e brancos, por meio da reeducação de posturas e mentalidades racistas, tal como proposto pela Lei 10639/2003.

Palavras-chave: Educação. Escola. Literatura infanto-juvenil. Relações étnico-raciais.

* Artigo recebido em 08/03/2020 e aprovado em 27/05/2020.

[√] Doutora em Educação, Área das Ciências Sociais Aplicadas à Educação (FE/UNICAMP). Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

1 INTRODUÇÃO

O dia de fazer penteado novo era especial. A avó tirava as tranças ou o coque antigos, lavava o cabelo da neta, passava creme para desembaraçar, desembaraçava, lavava de novo e secava com a toalha. Nessa última etapa, o cabelo já não tinha mais creme. Uma dica: o segredo para um bom trançado é deixar o cabelo bem limpinho e sem creme. Evita caspa e facilita o manusear dos fios.

Depois de todas estas etapas, a avó sentava-se em um banquinho, colocava uma almofada para a Betina sentar-se no chão, jogava uma toalha sobre os ombros da menina, dividia o cabelo em mechas e ia desembaraçando, penteando, trançando uma a uma, com uma rapidez incrível.

Enquanto trançava, avó e neta conversavam, cantavam e contavam histórias.

(...) Quando a avó terminava o penteado, Betina dava um pulo e corria para o espelho. Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes, cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas. (GOMES, 2009, p. 19-22)

Este artigo traz algumas reflexões, inspiradas no livro infanto-juvenil **Betina**, de Nilma Lina Gomes, sobre a importância da representação positivada de sujeitos negros nas obras literárias voltadas às crianças e adolescentes, de forma a reconhecer e valorizar a estética negra e sua corporeidade, tomando como referência a cor de sua pele e o seu tipo de cabelo, e a afirmar uma identidade negra.

De acordo com Gomes (2012), corpo e cabelo, sobretudo o cabelo, são dois elementos importantes na construção da identidade negra, que, enquanto processo sócio-histórico e cultural, é constituída não só a partir do como o sujeito negro se vê, mas também como é visto pelo (s) outro (s), por meio de relações de conflito, interação e/ou negociação, o podendo ser percebida como inferioridade ou positividade/valorização.

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 (p.3).

Sendo assim, para essa autora, o cabelo do negro é mais que uma questão de estética, é uma questão de identidade, logo, ele é um “ícone identitário” (GOMES, 2012).

Como conta Nilma Lino Gomes, em **Betina**, o contato e os cuidados com o cabelo da criança negra, e também do (a) adolescente, tem início na tenra idade, particularmente de meninas negras, na relação delas com suas mães e avós, sobretudo, sendo o trançar os cabelos um momento de contar, compartilhar histórias e experiências, de cumplicidade e muitos risos¹. E, ainda, momento de construção da estética e identidade de meninas, de mulheres, negras. No caso de **Betina**, uma construção positivada como negra.

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, ou a desvalorizá-la, e nesse sentido esses dois ícones identitários, sobretudo o cabelo, se tornam sinônimo de desumanização (GOMES, 2002).

Enquanto espaço sociocultural, a escola é constituída por sujeitos socioculturais em termos de raça e etnia, gênero, classe social, orientação sexual. No entanto, ao desconsiderar essa heterogeneidade, muitas vezes, pretende ser homogênea, concebendo apenas o aluno e não os alunos em suas diferenças. Com isso, a escola perde a oportunidade de assumir a diversidade sociocultural como matéria-prima de relações e do processo educativo baseados na negociação, no diálogo e no intercâmbio de saberes e experiências que têm como referência, por exemplo, a literatura infanto-juvenil na interface, especificamente, com as relações étnico-raciais.

Neste sentido, cabe questionar: a literatura infanto-juvenil vem incorporando às suas obras o reconhecimento e a valorização da diversidade humana (social, de raça e étnica, gênero, sexualidade...)?

¹ Nem sempre as tranças são (e foram) as preferidas das meninas e adolescentes negras, pois o trançar e o destrançar, bem como o desembaraçar o cabelo, muitas vezes lhes faz sentir certa dor, em virtude do manuseio e do contato do pente com o cabelo crespo. No entanto, as tranças também passaram por um processo de resignificação e, muitas vezes, se fazem elemento de afirmação de uma identidade negra positivada, ao contrário dos alisamentos (GOMES, 2002). Mais recentemente, muitas meninas negras fazem a opção pelo cabelo crespo, solto, como podemos ver representado no livro **O cabelo de Lelê**, de Valéria Belém (2012), assim como as próprias mulheres negras, após viverem, muitas delas a transição capilar (OLIVEIRA, 2020).

Várias pesquisas sinalizam que sim, como as levantadas por Araújo (2018) no estado da arte da Educação das relações étnico-raciais no período de 2003 a 2014². Ainda que gradativamente, essas pesquisas identificaram produções literárias infanto-juvenis que remetem à raça e etnia, especificamente aquelas que objetivaram visibilizar a representatividade positivada da população negra na sociedade brasileira.

Araújo (2018), referenciada nos trabalhos de Oliveira (2010) e Gouvêa (2005), informa que, em seus primeiros momentos, a literatura infantil e juvenil retratou a figura do negro de forma preconceituosa e inferiorizante. Num momento seguinte, estigmas e estereótipos foram criados ou reforçados nas obras que tinham como personagens secundários mulheres e homens negros como “pretos e pretas velhos”, “amas de leite”, contadores/as de histórias no ato de cuidar das crianças brancas, em relações ainda associadas à escravização e ao lugar social de “servidão” a eles imposto. Já num terceiro período, a autora se apoia em Rosemberg (1985), mais especificamente numa pesquisa com 168 livros editados entre os anos de 1955 a 1975 para crianças e jovens, para dar destaque às características atribuídas por eles às personagens negras:

...associação do ser negro com castigo e com feiura; associação, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira, escravidão; correlação de personagens negras com profissões socialmente desvalorizadas; personagens brancas apresentadas como representante da espécie; a mulher negra presa ao estereótipo de empregada doméstica. (p.66)

Por outro lado, Oliveira (2003), ao realizar pesquisa com treze obras do período de 1979 a 1989, constatou que as personagens negras passaram a assumir certo protagonismo nos enredos, ao chamarem a atenção para sua situação de pobreza, para o preconceito racial vivenciado e para seus traços físicos. No entanto, tal mudança de abordagem não deixou de “cair nas armadilhas” dos estereótipos que, por exemplo, associam o negro à pobreza. Com exceção da obra **A cor da ternura**³, de Geni Guimarães, na qual a protagonista é negra e interpreta a vida, da

² Neste estado da arte foram encontradas três teses de doutorado e dez dissertações de mestrado que se referem à interface entre Literatura infanto-juvenil e as relações étnico-raciais (ARAÚJO, 2018).

³ - Pai, o que mulher pode estudar?

- Pode ser costureira, professora...

Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. – Deixemos de sonho.

- É, pai. Eu vou ser professora.

Quería que ele se esquecesse das durezas da vida. (GUIMARÃES, 1990, p.72).

infância à adulez, como um universo de possibilidades para os sujeitos negros, ainda que em meio às adversidades (ARAÚJO, 2018).

A partir dos anos 2000, momento no qual há o sancionamento da Lei 10.639/2003⁴, que torna obrigatório o ensino da história e cultura da África e Afro-brasileira, identifica-se um aumento da representação positiva de personagens negras/os, ainda que o lugar hegemônico continue branco, sobretudo com as demandas conquistadas pelo Movimento Negro brasileiro e seu olhar atento para a revisão dos livros didáticos e obras literárias infanto-juvenis a serem recomendadas e encaminhadas às escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵ e do Programa Nacional Biblioteca da Escola⁶.

É Araújo (2018) que ainda nos informa sobre a pesquisa de Silva (2012) acerca de obras que buscaram representar positivamente personagens negras/os e contribuir com a construção de uma identidade negra, a partir de categorias como corporeidade, cultura afro-brasileira, religião dos orixás e a questão de gênero, tais como: **Betina**, de Nilma Lino Gomes; **Omo-Obá: histórias de princesas**, de Kiusam de Oliveira; e **Núbia rumo ao Egito**, de Maria Aparecida Silva Bento.

Sua constatação foi de 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)

⁴ A Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, altera a LDB 9.394/1996 em seu Art. 26, que passa a vigorar acrescida dos Artigos 26-A e 79-B. Esses artigos se referem, respectivamente, à obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, nas escolas do ensino fundamental e médio, públicas e particulares.

⁵ Em 1987-1988, representantes das organizações negras de todo o país, técnicos e pesquisadores participaram da avaliação dos livros didáticos promovida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e fizeram um balanço da situação de discriminação existente nestes livros (GONÇALVES & SILVA, 2000). Segundo ROSEMBERG *et al* (2003), é apenas a partir de 1996, com a implantação do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, que se tem, por parte do governo federal, uma ação voltada especificamente para os componentes racistas dos livros didáticos: em 1997-1998, os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e demais formas de discriminação; em 1999-2000, eles não poderiam veicular preconceitos de origem, cor, condição sócio-econômica, etnia, gênero e outras formas de discriminação.

⁶ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

A questão da estética e da cultura africana e afro-brasileira ganha, portanto, uma ênfase significativa nestas obras, no sentido de estimular a construção da autoestima de crianças, e adolescentes, negras, e a apropriação de saberes representativos da diversidade cultural. Neste sentido, a “escolarização da literatura” ou a literatura escolarizada pode contribuir para a reeducação das relações étnico-raciais, o reconhecimento e a valorização dos sujeitos negros e seus saberes, o que também tem implicações na construção de novas concepções e posturas de crianças e adolescentes brancos, bem como para a desconstrução de mentalidades racistas, tal como propõe a Lei 10639/2003.

Qual o papel da escola nisso tudo, considerando que se faz instituição e espaço sociocultural?

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Na escola, a professora comentava:

- Uai! Já mudou de penteado de novo, Betina. Essa menina é mesmo impossível!

Betina sorria com suas bochechas salientes e respondia, orgulhosa:

- Foi a minha avó quem fez.

No recreio, vários coleguinhos perguntavam como as tranças eram feitas e Betina dava explicações toda cheia de pose.

- Dá para fazer no meu cabelo, Betina?

- Dá sim, mas tem que ver o tamanho do cabelo..

(...) Mas havia também quem não gostasse das tranças de Betina. Menino e menina torciam o nariz puxavam as tranças da garota quando ela estava distraída. Betina respondia, de forma enérgica, não deixava passar nada.

- Pára com isso! Tá com inveja,é?! Se quiser, peço a minha avó para fazer trancinha no seu cabelo também. (GOMES, 2009, p. 24-26)

A escola é instituição normativa, disciplinadora e homogeneizadora. É também um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre sujeitos socioculturais, alunos e professores, definidos por diferenças de gênero, de raça/etnia, de classe social e, sobretudo, por experiências de vida singulares. Logo, ela é instituição e espaço sociocultural.

No entanto, se, por um lado, a escola vem contribuindo para a construção de visões racistas, já que pratica uma educação que veicula estereótipos depreciativos contra os sujeitos negros, por meio dos livros didáticos, de obras literárias, dos apelidos e das “brincadeiras” emergentes das relações entre alunos brancos e negros; silencia ou simplesmente não trata essas situações de discriminação,

reproduzindo ideologias que mantêm a ordem social baseada no racismo; é eurocêntrica e, por isso, desconsidera a história e cultura dos afro-brasileiros. Por outro lado, ela também é espaço privilegiado para a prática de uma educação anti-racista e o professor um forte aliado para formar sujeitos brancos e negros livres do racismo. Sendo assim, percebemos, então, a dupla (ou múltipla) face de um mesmo espaço, a escola. Logo, como isso se dá no que diz respeito às relações étnico-raciais?

2.1 A ESCOLA COMO REPRODUTORA DO RACISMO

A escola como instituição, constituída por um conjunto de normas e regras, tem atuado na homogeneização e na limitação das ações dos principais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando-os simplesmente como alunos e professores, independentemente de sexo, idade, origem social, cor/raça, experiências vivenciadas, expectativas, necessidades, etc.

A homogeneização dos sujeitos como alunos e também como professores corresponde à homogeneização da própria instituição escolar, que é compreendida como universal e, por isso, deve conferir tratamento igualitário a todos, assim como garantir o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade.

Nesse tipo de instituição, esses conhecimentos se reduzem a fins e não a meios, já que valorizam apenas as provas, as notas e o “passar de ano”, a “objetos” materializados nos livros didáticos e nos programas escolares, que devem ser transmitidos e assimilados, enfim, ao conhecimento escolar desarticulado da vida e da própria diversidade dos alunos, cujas diferenças são apreendidas apenas sob a ótica da cognição, do bom ou do mau aluno, do obediente ou do rebelde, do disciplinado ou do indisciplinado, mas não em sua dimensão humana (DAYRELL, 1996).

Como espaço sociocultural, entretanto, a escola é um processo dinâmico, uma construção social permanente e permeada por conflitos e negociações estabelecidas nas relações entre sujeitos em ação, concretos, sociais e históricos (homens e mulheres, adultos, jovens e crianças, negros e brancos, pobres e ricos,

etc.). Para Dayrell (1996), considerar a escola como espaço sociocultural consiste em:

...superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno [e de professor], dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da 'experiência vivida' (p.140).

Na instituição escola, em que predomina o discurso da igualdade de tratamento e, conseqüentemente, a tentativa de homogeneização de um espaço que é sociocultural, vem sendo reproduzida, por um lado, a idéia de democracia racial, que postula uma pretensa "harmonia" nas relações estabelecidas entre brancos e negros, devido ao fato de a sociedade brasileira ter sido constituída a partir da "mistura" de três "raças fundadoras" (brancos, negros e indígenas) e, por isso, ser "mestiça" (MUNANGA, 1998; 2000; 2008). O que levou, muitas vezes, à negação da existência do racismo e a um "silêncio pedagógico" (Gonçalves, 1985). E, por outro lado, práticas discriminatórias, em particular as racistas (veladas ou explícitas), têm acontecido recorrentemente.

Cabe destacar que as várias instituições sociais, como é o caso da escola, podem funcionar a partir de padrões que privilegiem determinado grupo racial (branco) e discriminem outro grupo (negro), contribuindo para reproduzir e manter uma ordem social estruturada a partir da "raça" e, conseqüentemente, do racismo - institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018).

"Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que 'ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição'. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas" (ALMEIDA, 2018, p.38-39).

As práticas racistas processadas na escola ocorrem, geralmente, tanto nas relações entre os (as) alunos (as) quanto entre professores (as) e alunos, brancos e negros, e desses com o material pedagógico, como é o caso do livro didático, assim

como muitas obras literárias infanto-juvenis. Quem não leu Monteiro Lobato e teve contato com personagens como Tia Anastácia, Saci Pererê e Tio Barnabé, e não foi alfabetizado pela cartilha *Caminho Suave*, que tem a letra Z de Zazá? Personagens, essas, que representam imagens estereotipadas de mulheres negras (Tia Anastácia e Zazá), que ocupam um lugar social previamente determinado e construído pela sociedade racista brasileira – o lugar da empregada doméstica – com traços físicos exacerbados (boca, nariz, corpo), e do homem negro, neste caso o “preto velho”, e do menino peralta “de uma perna só”.

A obra de Monteiro Lobato vem suscitando questionamentos que remetem a um caráter racista e eugenista. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação respondeu, por meio do Parecer CNE/CEB 6⁷, a um requerimento relacionado ao livro *Caçadas de Pedrinho*, à época utilizado por alunos de uma escola particular do Distrito Federal. Segundo a Conselheira Relatora, Profa.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).

Ao chegar à sociedade civil, particularmente aquela representada por membros de comunidades escolares, pesquisadores do campo literário e das relações étnico-raciais, esta denúncia gerou polêmica e opiniões que, em alguma medida, sinalizavam para a retirada de circulação das obras de Lobato da escola, e outras não exatamente para a retirada, mas, como é o caso do próprio Parecer 06/2011 e de sua Relatora, para o cuidado com a escolha e utilização de textos literários que reforçam preconceitos e estereótipos, bem como para a necessidade de o/a professor/a, em sua formação inicial e continuada, ter acesso a

⁷ Trata-se do 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.

conhecimentos (históricos, socioculturais, legais, tal os postulados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, dentre outros) capazes de orientá-lo (a) a realizar, juntamente com seus alunos, uma leitura crítica dessas obras.

Em suas considerações finais, a Relatora, Profa.Dra. Nilma Lino Gomes, recomenda as seguintes ações:

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 componham 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 das 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 a 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).

Logo, a permanência das estórias de Monteiro Lobato, assim como outras, nas salas de leitura das escolas brasileiras exige a formação de professores e seu protagonismo na abordagem crítica das obras, considerado o contexto histórico, social, cultural e político no qual ideias e imagens estereotipadas de sujeitos negros, bem como suas experiências, foram construídas, muitas delas, inclusive, fundamentadas em teorias racistas e eugenistas; a efetiva implementação da

legislação que postula as Diretrizes e o Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, neste caso tendo também em vista a relação entre educação, diversidade étnico-racial e literatura; análise e avaliação do acervo indicado e disponibilizado às escolas, especialmente pelo PNBE.

Ao longo dos tempos, o livro didático tem veiculado apenas as contribuições das “três raças fundadoras” (brancos, negros e indígenas), a formação da nação brasileira, em termos de culinária, língua, música, etc., bem como o convívio harmonioso entre elas; a condição do negro como mão-de-obra escrava submetida ao projeto de colonização portuguesa; uma imagem desumanizada e antissocial do negro (“o escravo coisa”, destituído de família, de amigos, do convívio social, etc.); o papel subalterno na hierarquia social, como nas chamadas atividades desqualificadas; entre outros aspectos. Ele tem veiculado estereótipos racistas e contribuído para a baixa autoestima de crianças e adolescentes negros.

Os xingamentos trocados entre os alunos, os quais normalmente partem das crianças e adolescentes brancos para os negros, tais como fedorento (a), neguinho (a), preto (a) fedido (a), macaco (a), carvão, nego (a) do cabelo duro etc, muitas vezes considerados “brincadeiras”, estão constantemente presentes no cotidiano das relações em sala de aula, nos corredores e pátios das escolas. A tentativa é depreciar e inferiorizar crianças e adolescentes negros, tal como demonstram as pesquisas de Cavalleiro (2000), Fazzi (2006) e Silva (2003); dentre outras.

Cavalleiro (2000), em estudo sobre o processo socializador na escola e na família, busca apreender as “relações raciais” entre crianças em idade pré-escolar (educação infantil), de escolas de São Paulo/SP, a atuação das professoras diante das situações de conflito, bem como os contatos estabelecidos entre professoras e crianças negras, e a visão dos pais. Durante a observação das crianças no parque, ela presenciou situações concretas de preconceito e discriminação, principalmente nos momentos 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 lhes tivesse acontecido”, e assim vivenciar o sentimento de dor decorrente da depreciação da cor de sua pele. Muitas das professoras, ao presenciarem tais relações, silenciam e acabam por legitimar o direito dos alunos brancos reproduzirem este comportamento.

Fazzi (2006), em trabalho sobre a manifestação do preconceito racial entre crianças de 6 a 14 anos de idade, de dois grupos socioeconômicos diferentes, de escolas de Belo Horizonte/MG, e a importância da socialização entre pares na fixação de atitudes e comportamento preconceituosos, analisa o conteúdo dos estereótipos que circulam nos grupos por ela investigados, tais como “preto é feio, preto parece diabo, ladrão é preto” (p.114), bem como aqueles que emergem das relações cotidianas vivenciadas pelas crianças, por meio da gozação e dos xingamentos (“macaco, carvão, nego preto, negona, xuxa preta”, etc.). Para a autora, uma das conseqüências, entre tantas outras, do contato com os xingamentos depreciativos e inferiorizantes, é a rejeição à própria cor preta, negra. Ela destaca de vários depoimentos o desejo de muitas crianças de deixarem de ser negras.

Cavalleiro (2000) constatou que há um tratamento diferenciado e mais afetivo na relação com as crianças brancas. Com elas acontece o contato físico e afetivo, por meio do toque nos cabelos, dos beijos e abraços, somados aos elogios.

Gomes (2003) nos lembra que o corpo é um dos principais elementos do processo de construção da identidade, logo, a depreciação do corpo negro compromete significativamente a construção da identidade da criança, do adolescente e do adulto negro, e a escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, à medida que (re) produz representações negativas sobre o negro, seu corpo e sua estética. Ela nos alerta para a necessidade de questionar como a escola lida com o corpo negro e o cabelo crespo, um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, na tentativa de apreender as representações do corpo negro no cotidiano escolar, contribuindo para desvelar o preconceito e a discriminação na escola; de construir “estratégias pedagógicas alternativas”, como o uso de obras literárias voltadas às crianças e adolescentes, e também a jovens e adultos, que permitam compreender a importância do corpo na construção da “identidade étnico-racial” de alunos e professores negros e não-negros, e como ele interfere nas relações entre esses sujeitos no universo escolar.

O não reconhecimento e o silêncio em relação às experiências com o racismo podem resultar em dor e sofrimento, fazendo, por exemplo, com que muitos sujeitos negros prefiram, mesmo que inconscientemente, esquecer e silenciar as experiências com a discriminação e até recusar-se a ser negro.

Uma outra consequência do impacto do racismo presente nas relações vividas por crianças e adolescentes negros na escola é seu baixo desempenho escolar. Castro e Abramovay (2006) realizaram uma ampla pesquisa sobre o rendimento escolar de alunos negros e brancos, de diferentes extratos socioeconômicos, de escolas privadas e públicas, do ensino fundamental e médio, de diferentes regiões do país (Belém, na região Norte; Salvador, na região Nordeste; Distrito Federal, na região Centro-Oeste; São Paulo, na região Sudeste; e Porto Alegre na região Sul). Tendo por base os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) de 2003, elas verificaram que o baixo desempenho escolar dos alunos negros nas provas do SAEB deve-se ao contato com uma gama de práticas discriminatórias na escola.

A posição socioeconômica dos alunos tem sido a mais utilizada, tanto por leigos quanto por especialistas da educação, para explicar a desigualdade racial entre negros e brancos, na educação brasileira, inclusive no desempenho escolar. No entanto, desde 1995, quando o quesito cor/raça foi introduzido nos questionários aplicados pelo SAEB, tem-se atentado para o fato de que a cor/raça dos alunos se constitui num dos principais fatores que influenciam na “proficiência escolar”.

Segundo as autoras:

...os estudantes negros obtiveram uma proficiência escolar média inferior à dos estudantes brancos nas cinco oportunidades em que o SAEB coletou informações sobre a inscrição racial dos alunos (1995, 1997, 1999, 2001 e 2003) (p.106).

Essa pesquisa também revela que os estudantes brancos alcançaram maior rendimento que os negros em todas as séries pesquisadas, sendo que a menor diferença entre eles foi constada na 4ª. Série do ensino fundamental e a maior na 8ª. Série do ensino fundamental e na 3ª. Série do ensino médio; o fator socioeconômico não é suficiente para explicar a diferença de rendimento escolar entre alunos brancos e negros. Os estudantes negros estão em desvantagem em relação aos brancos em todas as classes econômicas analisadas, mesmo nas situações de igualdade econômica. A desvantagem aumenta nas classes de maior renda familiar, rompendo com a crença de que a redistribuição econômica levaria à redução da desigualdade racial. Os dados informam haver uma “maior força da discriminação

racial à medida que há maior quantidade de recursos – culturais, sociais ou econômicos – em disputa” (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006, p. 124).

Ao contrário de uma explicação estritamente socioeconômica ou de natureza racista, que confere o insucesso escolar de alunos negros à dimensão biológica (“os alunos negros são biologicamente menos dotados de inteligência”) via testes de Q.I. (MUNANGA, 2000), constatou-se que preconceito e discriminação racial existentes na escola sustentam a hipótese de que as idéias e práticas racistas são as responsáveis pelo efeito negativo da cor/raça sobre o desempenho escolar de crianças e de adolescentes negros (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006).

2.2. O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO

A diversidade cultural, presente nas diversas sociedades, é constitutiva da própria história da humanidade. É fato incontestável e, por isso, deve ser reconhecida. No entanto, não basta a simples constatação das diferenças (de sexo, “raça”, idade...), partes do todo (diversidade), pois a constatação não dá conta de explicar as relações entre os diferentes. A diversidade cultural contém essas diferenças e representa o universo das relações entre o “eu” e o “outro”, as quais estão imersas num espaço (contexto histórico) e tempo específicos, e permeadas pelo poder.

O reconhecimento da diferença que constitui o “outro” é a descoberta do sentimento de que nem tudo é o que “eu” sou e nem todos são como “eu” sou (BRANDÃO, 1986). O que “eu” sou e o que o “outro” é depende do que se acredita ser um e outro (ou o que se representa ser). Esta relação é mediada pela cultura (sistema simbólico), que revela a capacidade que os seres humanos têm de perceber, significar e interpretar a si mesmos (sempre em relação a...) e aos outros, bem como aquilo que vivem e experimentam (GUSMÃO, 2000).

O ato de reconhecer, entretanto, não significa conhecer. O reconhecimento da diferença do “outro” provoca um sentimento de estranhamento e de avaliação a partir da própria cultura do “eu”, resultando no etnocentrismo.

[ato de] julgar como ‘certo’ ou ‘errado’, ‘feio’ ou ‘bonito’, ‘normal’ ou ‘anormal’ os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros a partir dos próprios padrões culturais. O etnocentrismo pode consistir numa

desqualificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro (THOMAZ, 1995, p.431).

O julgamento estereotipado e desqualificado que se faz do “outro” leva, na maioria das vezes, à subjugação, à dominação e à discriminação, e, em casos extremos, ao extermínio do “outro”, não permitindo com que se conheça as propriedades e potencialidades do diferente.

Logo, conhecer o “outro” significa “a superação do etnocentrismo, a apreensão do diverso para compreendê-lo em relação, significa relativizar o próprio pensamento para construir um conhecimento que é outro” (GUSMÃO, 1997, p.16-7).

E, a partir disso, a escola pode ter um importante papel no combate ao racismo, ainda que ela não tenha exclusividade nessa tarefa, uma vez que a família, a mídia e outros espaços socializadores também devem se responsabilizar em representar imagens de sujeitos negros, produzir discursos e práticas não-racistas.

Neste sentido, desde o sancionamento da Lei 10.639/2003, escolas e professores vêm sendo estimulados e desafiados a realizar uma outra “leitura”, antirracista, da história e cultura da África e Afro-brasileira, assim como das representações de sujeitos negros, no âmbito de todo o currículo escolar, inclusive na seleção das obras literárias a serem contatadas por crianças, adolescentes e jovens. Logo, a literatura também vem passando por esse processo de re-leitura, ao buscar se distanciar das visões estereotipadas do negro, tais como propagadas no durante seu período de origem até os anos 2000, ainda que avanços tenham ocorrido nas duas décadas anteriores.

Em pesquisa realizada numa escola, em 2004, com um acervo literário de 4.716 obras, Candau *et. al* (2011) identificou apenas 10 livros infanto-juvenis sobre a temática das relações étnico-raciais, quais sejam: **Os tesouros de Monifa**, de Sônia Rosa; **Lila e o segredo da Chuva**, de David Conway; **Os gêmeos do Tambor**, de Rogério Andrade Barbosa; **Os nove pentes D’ África**, de Cidinha da Silva; **Sikulume e os outros contos africanos**, de Júlio Emílio Braz; **Os Ibejis e o Carnaval**, de Helena Theodoro; **Sua majestade, o Elefante**, de Luciana Savaget; **Lendas da África Moderna**, de Heloísa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade; **Betina**, de Nilma Lino Gomes; **Bruna e a Galinha D’Angola**, de Gercilga de Almeida.

Os dez livros cumprem as características pensadas por Jovino (2006), autora com quem já vimos dialogando. Buscam uma representação não estereotipada dos afro-brasileiros e de suas culturas com o intuito de contribuir com os seguintes temas: uma visão diferenciada sobre a África, uma ilustração de personagens afro-brasileiros que não difunda estereótipos negativos e não corrobore para o racismo, uma valorização dos traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, ancestralidade e africanidade. Dessa maneira, os afro-brasileiros protagonizariam suas próprias histórias e enquanto leitores têm a possibilidade de ver sua imagem refletida, fortalecendo suas construções identitárias. (p. 15)

No caso dos livros **Os tesouros de Monifa, Betina e Bruna e a Galinha D'Angola**

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 situações de desconforto, subalternidade ou sofrimento, mas em situações comuns e 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. (p.15)

Na tentativa de se fazer reconhecer, respeitar e valorizar o corpo negro, essas obras dão ênfase não só ao cabelo, ícone da identidade negra, mas também a outras partes desse corpo, como a própria pele negra, como mais especificamente em **Lendas da África Moderna**, olhos e boca, particularmente o sorriso. A inteligência e o protagonismo também “empoderam” esse corpo negro, que se posiciona e tem ação propositiva e resistente.

Em **Os Nove Pentes D'África**, a figura do homem negro ancião não está mais associada ao “preto velho”, mas a um artista plástico muito sábio, que posiciona de forma a exigir respeito e “justiça racial”.

Em **Os Ibejis e o Carnaval**, a festividade e a religiosidade de matriz africana se fazem presentes, reportando à ancestralidade, à memória e à africanidade, assim como em **Sua Majestado, o elefante**, que

„atuam numa perspectiva de rompimento com os padrões normativos no tratamento do continente africano, suas culturas e suas concepções de mundo, algumas diferentes das nossas, ocidentais. Notamos isso quando tratam do papel dos mais velhos, dos grãos como guardiões da memória histórica, da ancestralidade e religiosidade, da relação do humano com a natureza e com o sagrado. (CANDAUI et.al., 2011, p.19)

Os 10 livros analisados por Candau *et.al* (2011) demonstram, como ela conclui, que

O leitor criança ou adolescente afro-brasileiro pode olhar para os livros e reconhecer que existem elementos específicos da sua raça/etnia/cor e vivenciar um sentimento de prazer e grande satisfação. Não se trata de “alienação” de “jogar o lixo da História para debaixo do tapete”, mas um basta numa posição fixada na dor, na carência e na subalternidade visando desconstruir o lugar do africano e do afro-brasileiro de “vítima sofredora” para resgatar e construir empoderamento através da ação pensante e resistência. (p.20)

No entanto, apesar de considerar a importância da representação positivada do grupo negro nessas obras literárias infanto-juvenis, a autora chama atenção para a necessidade de se acrescentar a elas também outras abordagens: aquela que traz o diálogo entre grupos culturais distintos, como negros e brancos, brancos e indígenas, negros e indígenas, e, ainda, acrescentamos aqui, a própria história e cultura dos povos indígenas (Lei 11.645/2008)⁸.

De 2004 até aqui (2020) esse acervo deve ter crescido quantitativamente, e espera-se que também qualitativamente, nessa escola e noutras Brasil a fora, ainda que a lista, apenas com o acervo⁹ para os anos finais do ensino fundamental do

⁸ Em 2008, a LDB/1996, em seu Art. 26-A, é novamente alterada pela Lei 11645, que institui que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 2008).

⁹ A chave do tamanho, de Monteiro Lobato; A filha das sombras; de Caio Riter Edelbra; A gata do rio Nilo, de Lia Neiva; A ilha do tesouro, de R. L. Stevenson - Cassius Medauar - Andrew Harrar - Richard Kohlrus; A invenção de Hugo Cabret, de Brian Selznick - Marcos Bagno; A lenda do preguiçoso e outras histórias, de Giba Pedroza - Angelo Abu; A mocinha do mercado central, de Stela Maris Rezende de Paiva - Laurent Nicolas Cardon; A pedra na praça, de Tatiana Mariz - Ana Sofia Mariz - Gonzalo Carcamo; A trágica escolha de Lupicínio, de João Maria Jose Silveira; Anita Garibaldi a estrela da tempestade, de Heloisa Prieto; Antologia de contos folclóricos, de Herberto Sales - Marcio de Castro; Aqualtune e as histórias da África, de Ana Cristina Massa; As aventuras de Max e seu olho submarino, de Luigi Amara - Fabio Weintraub - Jonathan Farr; As aventuras de Tom Sawyer, de Mark Twain - Luiz Antonio Farah de Aguiar - Kerem Freitas ; As margens da alegria, de João Guimarães Rosa - Nelson Alves da Cruz; As melhores histórias das mil e uma noites , de Carlos Heitor Cony; Aventuras de Alice no subterrâneo, de Lewis Carroll - Adriana Medeiros Peliano - Myriam Correa de Araújo Ávila; Educação Charles Darwin: o segredo da evolução , de Martin Bonfil Oliveira - David Lara - Ronald Polito; Comandante Hussi , de Jorge Araújo - Pedro Sousa Pereira; Diário do outro, de Ronald Claver; Dom casmurro, de Machado De Assis, de Ivan Jaf - Rodrigo Rosa; Duelo, de David Grossman - Cárcamo - George Schlesinger; Era uma vez à meia-noite, de Rogério Andrade Barbosa - Rosana Rios - Pedro Bandeira - Leo Cunha - Luiz Antonio Aguiar; Fala comigo, pai!, de Júlio Emílio Braz - Mauricio Negro; Frritt- Flacc, de Júlio Verne - Renata Calmon - Alexandre Camanho; Furundum! Canções e cores de carinho com a vida, de Carlos Rodrigues Brandão - Rubens Matuck ; Histórias arrepiantes de crianças- prodígio, de Linda Quilt - Luciano Vieira Machado; Jogo da memória, de Laura Bergallo - Martha Werneck; Lendas do deserto, de Malba Tahan - Luciana Martins Frazão; Nem eu nem outro , de Suzana Montoro - Adams Carvalho; Nina, de David Ausloos - Walter Carlos Costa; No lugar do coração, de Sonia Junqueira- Anna Maria Göbel , O cara,

Programa Nacional Biblioteca na Escola, de 2013¹⁰, aparenta ter, no olhar tão somente para os títulos das obras, 01 livro com a temática que envolve a história da África (Aqaltune e as histórias da África). No entanto, vale a pena pesquisar se de fato houve um salto quantitativo e qualitativo na presença desta temática no acervo das bibliotecas das escolas, e em que medida e como essas obras vêm sendo utilizadas.

CONCLUSÃO

Um dia, Betina recebeu um telefonema no salão.

(...) - Srta. Betina?

-Sim – respondeu ela.

- Sou a diretora da escola Municipal Pixinguinha. Gostaríamos muito de convidá-la para realizar uma palestra para os alunos e alunas da nossa escola sobre a arte de pentear e trançar. A idéia do convite veio dos pais dos próprios alunos. É possível? – perguntou a voz, ecoando do outro lado da linha telefônica.

(...) - Aceito, sim. Vai ser um prazer e um grande desafio para mim.

No dia marcado, ela foi com o cabelo todo trançado, roupa nova e sapato de salto alto. Levou fotos de penteados, revistas e álbuns de desfiles. Ao entrar na escola, a cabeleireira muitas crianças e adolescentes de todas as cores, jeitos, tipos e tamanhos. Ao sentar-se numa cadeira, em frente de um grande grupo de crianças e adolescentes, viu, também, algumas crianças negras com cabelos muito bem penteados que a fizeram lembrar a sua infância.

(...) No entanto, Betina pegou todo mundo de surpresa. Ao invés de falar, ela preferiu ouvir as crianças e adolescentes em primeiro lugar.

(...) É isso mesmo. Na história da minha família a arte das tranças foi ensinada de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta, e assim por diante. Uma mulher foi ensinando para outra até chegar a mim. Mas

de Philippe Barbeau - Marcos Bagno - Fabienne Cinquin; O caso do elefante dourado, de Eliane Ganem; O chamado do monstro, de Patrick Ness - Siobhan Dowd - Jim Kay - Antonio Carlos Silveira Xerxenesky; O desaparecimento de Katharina Linden, de Helen Grant; O diário de Dan, de Dan Kirchner; O enigma de Iracema, de Rosana Rios; O fantasma de Canterville, de Oscar Wilde - Bráulio Tavares - Romero Cavalcanti; O gênio do crime, de João Carlos Marinho; O homão e o menino, de Luís Cunha Pimentel; O leão da noite estrelada, de Ricardo Azevedo; O livreiro do alemão, de Otavio Junior; O livro negro de Thomas Kyd, de Sheila Hue - Alexandre Camanho; O menino que queria voar, de Índigo; O mundo de Camila, de Márcia Azevedo do Canto, de Manoel de Souza Leão Veiga Filho; O ônibus de rosa, de Fabrizio Silei - Maurizio Quarello - Maurício Santana Dias; Os heróis do tsunami, de Fernando Vilela; Os passarinhos e outros bichos, de Estevão Ribeiro Kroll Tudrey e Yacubian; Os pequenos verdes e outras histórias, de Hans Christian Andersen - Kristin Lie Garrubo - Lisbeth Zwerger; Parque de impressões, de Eloésio Paulo - Sebastião Nunes; Pó de parede, de Carol Bensimon; Robin Hood, de Louis Rhead - Tatiana Belinky Manole; Sortes de Villamor, de Nilma Gonçalves Lacerda; Tem um morcego no meu pombal, de Moisés Liporage - Júlio Carvalho; Tibúrfi! O álbum de poesia do Tibúrcio, de Jonas Ribeiro - Dino Bernardi Jr; Todos os contos do lápis surdo, de Ramiro S Osorio; Viagem ao centro da terra, de Júlio Verne - Soud - Fernando Nuno; Viagem numa peneira, de Edward Lear - Dirce Waltrick do Amarante; William Shakespeare e seus atos dramáticos (mortos de fama), de Andrew Donkin - Eduardo Brandão - Clive Goddard.

¹⁰ Para o ano de 2013 há mais duas listas de livros para os anos finais do ensino fundamental (acervo 2 e 3), último ano informado no site <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

isso não aconteceu só na minha família, não. É uma forma muito comum de ensinar e aprender, presente na história de muitas famílias brasileiras e também de outros países, principalmente as negras. Em nosso país muito do que sabemos hoje tem sido comunicado desta maneira, explicou a cabeleireira emocionada.

- Poxa, suspirou uma menina negra sentada bem na frente de Betina. Então a gente tem muita história para aprender e para contar. Fala mais Betina. (GOMES, 2009, p. 34-36)

As reflexões acerca da relação educação, escola e relações étnico-raciais, e uma aproximação da literatura infanto-juvenil, inspiradas pelo livro *Betina*, de Nilma Lina Gomes, tal como sistematizadas neste artigo, nos levam a constatar que há um movimento de inclusão de obras literárias para crianças e adolescentes que buscam a representação positivada de personagens negras, assim como a valorização da cultura e da estética negra, embora ainda podemos encontrar obras que não têm essa perspectiva e que reiteram a normatividade da branquitude.

É importante chamar atenção, aqui, para o fato de que não basta apenas ter os livros que abordam adequadamente a história e cultura da África e Afro-brasileira, e também dos povos indígenas, mas é preciso que a preocupação com a formação continuada de bibliotecárias (s) e mediadores (as) de leituras para a indicação e abordagem dessas obras para alunos e alunas da educação básica.

Esse tipo de formação também se faz necessário para os (as) professores (as), e esta sempre foi uma grande preocupação posta pelo processo de implementação da Lei 10.639/2003, e Lei 11.645/2008. Formação continuada, inicialmente, e formação inicial, em especial nos cursos de licenciatura.

Para a implementação da Lei 10.639/2003, no ensino superior, fundamentado na Resolução CNE/CP n.01/2004, que, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispõe em seu Art 1o., inciso § 1º, que as Instituições de Ensino Superior deverão incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram essa temática, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2009, define as seguintes ações:

- a) Adotar as políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;
- b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior

acesso dos jovens, em especial dos afro-descendentes, a este nível de ensino;c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Étnico-raciais; d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Étnico-raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura; e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações ético-raciais para todos os cursos de graduação; f) Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES. (BRASIL, 2009, p.53-54).

Portanto, há um desafio não só para a educação básica, mas também para o ensino superior no que é inclusão da história e cultura da África e Afro-brasileira, e das relações étnico-raciais, de forma mais ampla, no currículo escolar e dos diferentes cursos de graduação e suas respectivas disciplinas/áreas, em particular os de licenciatura, ainda que a Lei dê destaque às disciplinas/ áreas de História, Geografia, Artes/Educação Artística e Literatura.

No que diz respeito à Literatura, é certo que as questões que giram em torno do racismo e das representações sociais não são restritas ao campo literário, entretanto ele se faz propício para efetivar obras antirracistas que tragam a representatividade positivada de sujeitos negros, de suas culturas, estética, como é o caso do cabelo, histórias, especialmente a partir do processo de “escolarização da literatura” ou da literatura escolar.

Importante também será o desenvolvimento de pesquisas que tomem como sujeito o “público leitor”, da (s) escola (s), para saber dele, principalmente, sobre suas preferências de leitura e como interpretam tais obras – as que abordam as relações étnico-raciais, a história da África e Afro-brasileira.

EDUCATION, SCHOOL AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: AN APPROACH TO THE CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

When approaching children's literature, through the book “Betina”, by Nilma Lino Gomes, this article systematizes some reflections, based on bibliographic research, about the interlocution between education, school and ethnic-racial relations, highlighting the importance of positive representation of black subjects in children's and youth literary works, as we have a “schooling of literature” or schooled literature, just as it is also essential in textbooks. However, when emphasizing school education and the place of children's and youth literature in school, we reflect on the role of this type of literature in recognizing and valuing cultural diversity, in particular ethnic-racial, in building self-esteem black children and adolescents, as well as a positive black identity. And for this construction, the positivization of the body and black aesthetics is of fundamental importance, especially curly hair and all the meanings attributed to it, as portrayed by Nilma Lino Gomes in her research and in the book “Betina”. Although this process should bring about changes in the relationships established between blacks and whites, through the re-education of racist attitudes and mentalities, as proposed by Law 10639/2003.

Key-words: Education. School. Children's and youth literature. Ethnic-racial relations.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

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.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 06. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.** Brasília/DF: MEC, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **Identidade e Etnia –** Construção da Pessoa e Resistência Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (coords.). **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília (DF): UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

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.

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

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In: Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.* Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 1999.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afrobrasileira: abordagens na sala de aula. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 15, p. 139-142, dez. 2014

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2006.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v.29, n. 1, jan/jun.2003.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-eg>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Betina.** Belo Horizonte (MG): Mazza Edições, 2009.

GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1990.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *In: Antropologia e Educação. Interfaces do Ensino e da Pesquisa. Cadernos Cedes*. Campinas, n. 43, dez.1997, p. 8-25.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A noção de cultura e seus desafios. **Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática (Atas)**. São Paulo: FE/USP, 2000.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude** – usos e sentidos. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Vanessa Florêncio de. Na cabeça da mulher negra uma trama em trânsito: que cruza o Atlântico e recria rotas na atualidade. **Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2020.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007)**: entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, 2010.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985. (Teses; 11).

SILVA, Eva Aparecida da. **Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial**: a “visão” de ex-alunos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. *In*: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis Donizete B. (orgs.). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º. e 2º grau.** Brasília (DF): MEC/MARI/UNESCO, 1995.