

# O alfabetismo da diáspora:

reflexões, propostas e referências  
para o debate étnico-racial na educação

Eduardo da Silva Araujo  
Débora Cristina de Araujo



encontrografia



# O alfabetismo da diáspora:

reflexões, propostas e referências  
para o debate étnico-racial na educação

Eduardo da Silva Araujo  
Débora Cristina de Araujo



Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Tassiane Ribeiro

**Coordenadoria técnica**

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

**Design**

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

**Assistente de revisão**

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Araujo, Eduardo da Silva  
O alfabetismo da diáspora : reflexões,  
propostas e referências para o debate étnico-racial  
na educação / Eduardo da Silva Araujo,  
Débora Cristina de Araujo. -- 1. ed. --  
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,  
2022.

Bibliografia.  
ISBN 978-65-88977-75-0

1. Alfabetismo 2. Antirracismo 3. Brasil -  
Educação 4. Discriminação na educação - Brasil  
5. Professores - Formação 6. Relações  
étnico-raciais I. Araujo, Débora Cristina de.  
II. Título.

22-113207

CDD-379.260981

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Brasil : Desigualdade : Relações étnico-raciais :  
Escolas : Políticas públicas 379.260981

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-75-0

**encontrografia**

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.  
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ  
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746  
www.encontrografia.com  
editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)  
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)  
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)  
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)  
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)  
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)  
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)  
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)  
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)  
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)  
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Prefácio</b> .....   | <b>9</b>  |
| <b>Introdução</b> .....   | <b>12</b> |
| Primeiras palavras.....   | 12        |
| <b>1. Princípios do alfabetismo da diáspora para a Educação das Relações Étnico-Raciais</b> ..... | <b>17</b> |
| A escola e o corpo docente não podem improvisar.....  | 19        |
| A escola e o corpo docente devem promover pedagogias de combate ao racismo .....                  | 20        |
| <b>2. Literatura infantil e alfabetismo da diáspora: diálogos convergentes</b> .....              | <b>23</b> |
| A presença de personagens negras na literatura infantil contemporânea .....                       | 24        |
| A ilustração .....  | 27        |
| O texto verbal.....   | 28        |
| A mediação da leitura .....   | 30        |
| <b>3. O racismo na sociedade brasileira</b> .....   | <b>34</b> |
| <b>4. O racismo e o fazer educativo</b> .....   | <b>42</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5. Os papéis da família, da escola e docentes na questão étnico-racial .....</b>                            | <b>50</b>  |
| <b>6. Indicações de recursos audiovisuais .....</b>  | <b>59</b>  |
| <b>7. O município da Serra, seus indicadores e o rap .....</b>   | <b>71</b>  |
| Serra: uma cidade negra .....  | 73         |
| Indicadores sociais e os relatos das ruas.....   | 78         |
| Compreendendo as relações étnico-raciais na educação do município da Serra.....                                | 86         |
| <b>8. LitERÊtura e alfabetismo da diáspora: aproximações .....</b>   | <b>101</b> |
| A produção acadêmica .....   | 103        |
| LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira ..... | 119        |
| O plano autoral.....   | 124        |
| “Libertar-se da hegemonia é imperativo” .....  | 126        |
| <b>Referências .....</b>   | <b>128</b> |

# Prefácio

O livro produzido por Eduardo Araujo e Débora Araujo chegou a mim no período em que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) completa dezenove anos. Complementada e regularizada por outros documentos normativos, tal Lei é fruto de uma reivindicação histórica do movimento negro para a educação nacional, somado a um conjunto de pesquisas e indicadores que já demonstravam nas décadas de 1980 e 1990, por exemplo, que o acesso e a permanência na educação brasileira eram atravessados pela clivagem racial. Tais resultados se somam, então, à denúncia perene do movimento negro, que compreende as disparidades apresentadas pelos indicadores educacionais, a discriminação racial enfrentada pelos estudantes na sua dimensão simbólica e a desconsideração por suas identidades expressas na folclorização da produção cultural negra, na omissão histórica da população negra, no conteúdo racista dos livros didáticos e de literatura infantil e na ausência e despreparo dos professores que se configura no desconhecimento dessa realidade e na ratificação de estereótipos.

Após quase duas décadas da mudança da LDBEN, podemos dizer que tivemos mudanças significativas e importantes, mas um dos principais desafios,

apontado nas pesquisas nacionais<sup>1</sup> de acompanhamento do processo de implementação deste campo normativo, é a produção de materiais que possam orientar a prática docente.

O que se observou, numa perspectiva nacional, é que a questão étnico-racial continua sendo trabalhada nas escolas em datas comemorativas, por um número reduzido de professores(as), geralmente autodeclarados e reconhecidos como negros(as), que há poucas mudanças curriculares e que esse tema é abordado numa perspectiva “moralista”, com pouca integração de conteúdos.

O trabalho de Eduardo e Débora está voltado justamente para esta lacuna, da produção de materiais que possam orientar práticas pedagógicas e mudanças curriculares. Desenvolvido no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional em Educação, cuja aplicação prática do saber produzido é um requisito importante, o livro apresenta uma forma de organização e apresentação das informações que viabiliza o seu uso nos diferentes níveis de ensino e por toda a comunidade escolar. O livro contempla aspectos históricos da formação brasileira, localizando o racismo como parte da estrutura da sociedade brasileira, bem como as diferentes formas como ele se apresenta no sistema educacional, da concepção de educação ao currículo, às manifestações cotidianas no espaço escolar.

Ao conferir centralidade à proposta de alfabetismo da diáspora, o livro também oportuniza que leitores brasileiros tenham contato com o trabalho de Joyce King, professora e importante pesquisadora do tema *Black Education*<sup>2</sup> nos EUA. A partir do alfabetismo da diáspora pretende-se pensar práticas de combate à deseducação racial no município de Serra/ES e também em outras realidades.

---

1 São exemplos: GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei no 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022. RODRIGUES, Tatiane; OLIVEIRA, Fabiana Luci; SANTOS, Fernanda V. S. Desafios da implementação da lei 10.639: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. *Revista de Educação PUC Campinas, Campinas*, v. 21, p. 281, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572061643003/html/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

2 KING, Joyce (org.). **Black education: a transformative research and action agenda for the new century**. New York: Routledge, 2005.

**Tatiane Cosentino Rodrigues**

Professora Associada na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

# Introdução

## Primeiras palavras

É uma grande satisfação ter a oportunidade de publicar este livro e, assim, poder disponibilizar parte dos resultados da pesquisa de dissertação intitulada *Alfabetismo da Diáspora*.<sup>3</sup> *Práticas de combate à deseducação racial no município de Serra/ES*.<sup>4</sup> O tema central da pesquisa, o alfabetismo da diáspora, pode ser entendido como um resgate da cultura, das tradições, da história e memória africanas para a retomada da humanidade da população negra na diáspora, usurpada e apagada pelos diversos mecanismos da branquitude eurocentrada, entre eles o racismo.

Como a pesquisa focou em questões relacionadas à educação, nossa visão teórica do tema é:

---

3 A definição de “diáspora africana” utilizada neste livro vem de Kabengele Munanga (2012, p. 84), que assim informa: “Originalmente, a palavra [diáspora] foi usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, à qual se acham vinculados por fortes laços históricos, culturais e religiosos. Por extensão, o conceito também é utilizado para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes [...] na América [...]”.

4 Pesquisa disponível em: [https://literatura.files.wordpress.com/2022/01/tese\\_15340\\_01-versao-final-da-dissertacao.pdf](https://literatura.files.wordpress.com/2022/01/tese_15340_01-versao-final-da-dissertacao.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

O pensamento motor que embasa o Alfabetismo da Diáspora é a apresentação de uma alternativa epistemológica ao conhecimento escolar hegemônico que, através de visões distorcidas, incompletas e estereotipadas acerca da população negra de origem africana, consagra valores e perspectivas de grupos dominantes e, assim, perpetua os ideais de uma sociedade hierarquizada que tem seu funcionamento pautado na manutenção do *status quo* (ARAÚJO, 2021, p. 32).

No processo da pesquisa, um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo envolve a elaboração de um produto educacional que relacione as descobertas da investigação ao dia a dia das escolas e redes de ensino, proporcionando uma devolutiva da pesquisa à sociedade e às comunidades escolares. Assim, foi desenvolvido o produto educacional *O Alfabetismo da Diáspora na escola: reflexões e referências para o debate étnico-racial na educação*, com a proposta principal de contribuir no diálogo a respeito das relações étnico-raciais, especialmente no ambiente escolar.

Este livro é uma releitura de alguns textos da publicação original de tal produto educacional e inclui outros inéditos, produzidos com a intenção de realçar a relevância do alfabetismo da diáspora em pesquisas e propostas pedagógicas na educação brasileira.

Seu objetivo é somar-se ao que já se encontra disponível no âmbito da educação das relações étnico-raciais no Brasil, com intenção de provocar pensamentos, atitudes e novas práticas pedagógicas que também sejam propostas, no dia a dia da escola, por aqueles e aquelas que lerão este livro.

Com isso, há capítulos que discutem aspectos do racismo no nosso país, suas interfaces na família, na educação e na sociedade, bem como formas de mudar o foco sobre o entendimento e a abordagem das questões raciais na vida cotidiana e, especialmente, no ambiente escolar.

No primeiro capítulo, intitulado *Princípios do alfabetismo da diáspora para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, abordamos noções gerais sobre o conceito principal que fundamenta esta obra, articulando-a com documentos legais brasileiros e práticas antirracistas.

O segundo capítulo, *Literatura infantil e alfabetismo da diáspora: diálogos convergentes*, visa demonstrar uma interface do grupo de estudos e pesquisas ao qual nos vinculamos, o LitERÊtura,<sup>5</sup> propondo exemplificações de como o alfabetismo da diáspora pode ser uma ferramenta teórico-metodológica para o trabalho de mediação da literatura, em especial a infantil, no ambiente escolar.

*O racismo na sociedade brasileira* intitula o terceiro capítulo e recupera, com linguagem bastante acessível, alguns dos principais aspectos que marcam os estudos críticos sobre relações raciais e racismo na diáspora africana e principalmente no Brasil.

No quarto capítulo, *O racismo e o fazer educativo*, exploramos mais as possibilidades que o alfabetismo da diáspora oferece para interpretarmos o racismo cotidiano e propomos reflexões e estratégias de seu enfrentamento.

Em *Os papéis da família, da escola e docentes na questão étnico-racial*, ampliamos o debate para além dos muros da escola, propondo que a sociedade em geral reflita sobre o racismo que marca, cotidianamente, a formação de crianças e jovens, por meio das relações interpessoais (familiares, religiosas e outras) ou por meio das produções midiáticas.

O Capítulo 6, intitulado *Indicações de recursos audiovisuais*, apresenta uma série de indicações de filmes, livros e outras produções que poderão ser acessadas concomitantemente à leitura, por meio de um QR-Code, enriquecendo a experiência de quem busca entender mais sobre os temas abordados. Esse recurso direcionará o público leitor a outras fontes de referências, como o próprio produto educacional que dá origem a este livro:

---

5 No último capítulo exploraremos melhor a história e constituição deste grupo.

## Código 1 – Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Capítulo 7, *O município da Serra, seus indicadores e o rap*, discute, a partir da história do município da Serra/ES, a presença e influência negra em sua cultura. Para tanto, toma como referência o rap produzido por artistas capixabas, especialmente serranos.

Por fim, o último capítulo, *LitERÊtura e alfabetismo da diáspora: aproximações*, investe em apresentar algumas das produções mais recentes do grupo, por meio de pesquisas, projetos e ações de formação docente para a educação básica.

Com a proposta de promover um maior acesso a todo o público leitor, em especial a toda a comunidade escolar, tomamos a decisão de escrever a maioria dos capítulos deste livro com linguagem objetiva, simples e interativa. A intenção, com isso, é conduzir a escrita como quem participa de uma roda de conversa, pois, como ensina bell hooks<sup>6</sup> (2017, p. 90), “[...] nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público”. Assim, abordamos questões densas e complexas sem abrir mão da fundamentação teórica (que estará, por vezes, explícita em citações ou, por vezes, implícita nos argumentos), mas com linguagem que dispensa, em sua maioria, o jargão acadêmico, propositalmente.

---

6 Lembramos aqui que bell hooks reivindicava o registro escrito do seu nome em letras minúsculas, por isso registraremos dessa forma.

Como observações finais desta apresentação do livro, é preciso ressaltar que o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem um leque amplo de possibilidades. Assim, todo e qualquer trabalho que se dedique a discuti-la não conseguirá, por si só, contemplar sua dimensão total, o que não é mesmo a pretensão desta obra.

Em suma, nosso desejo é que este livro possa ser um indutor para o início ou a complementação de discussões no ambiente escolar (e na sociedade em geral) sobre raça, racismo, cultura, história, modos de vida, tradições, virtudes e criatividade dos povos negros da diáspora, especialmente no Brasil.

Caso essa publicação venha a somar quaisquer novos elementos ao público ou provocar, nem que seja, tão somente uma nova reflexão sobre os temas abordados, teremos a certeza de que nosso intento inicial frutificou e que nossa contribuição foi efetiva no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

# 1. Princípios do alfabetismo da diáspora para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Este livro é um dos frutos produzidos a partir de reflexões críticas produzidas ao longo de mais de dois anos de pesquisa, realizado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O interesse em realizar uma pesquisa de mestrado com esse tema foi por entendermos que o alfabetismo da diáspora, proposto por Joyce King<sup>7</sup> (1996, p. 82), promove ações que movimentam a educação para que “[...] o povo negro repossua ‘nossa história’, incluindo nossa identidade cultural como ‘filhos e filhas da África’”. No caso brasileiro, isso pode

---

7 Joyce Elaine King é Ph.D. em Fundamentos Sociais da Educação e Bacharel em Sociologia pela Stanford University e certificada pela Harvard Institute in Educational Management. Desde 2004, King faz parte do corpo docente da Georgia State University, onde detém a Cátedra Benjamin E. Mays de Ensino, Aprendizagem e Liderança Urbana. Seus interesses de pesquisa incluem o papel do conhecimento cultural, mudança curricular e educação global. Ela descreve sua pesquisa e escrita como “[...] focada na alienação e consciência, conhecimento centrado na cultura, ideologia e hegemonia, preconceito na pesquisa, currículo e conhecimento escolar. [...] Minha pesquisa e ensino podem ser vistos como um processo contínuo e sistemático estudo de como a memória cultural coletiva, que é uma forma de conhecimento popular, e a orientação histórica podem ser mobilizadas para abordar problemas na educação e na sociedade” (KING, 2015, p. 44).

ser identificado nos princípios da EREER, que representam, para nós, tanto o “[...] conjunto de documentos produzidos em âmbito legal relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (ARAUJO, 2015, p. 127), quanto as atitudes e práticas que impõem, entre os grupos populacionais (especialmente negros e brancos), aprendizagens, “[...] trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 14). São princípios fundamentais para a construção de uma efetiva educação antirracista.

Nesse processo, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, assume protagonismo por ser a primeira e mais mobilizadora ação legal em torno da EREER, tendo o Movimento Negro como agente político. Ainda que com alguns limites, é preciso ressaltar que foi por meio do Movimento Negro que políticas educacionais brasileiras foram afetadas a ponto de questionar as verdades antes absolutas sobre o currículo e sobre nossas práticas pedagógicas.

Primeiramente, tratando sobre alguns limites no processo de implementação da EREER na educação brasileira (mesmo que já passados quase 20 anos), destacamos especialmente dois: a falta de entendimento de grande parte da sociedade da luta histórica em torno da legislação de EREER. Em certa medida, parece que, para algumas pessoas, se trata de uma legislação que veio “de cima para baixo”.

Como nos mostra Nilma Lino Gomes (2011), contudo, o Movimento Negro agiu para incluir a EREER na agenda das políticas educacionais por entender que qualquer adoção de políticas universalistas não seria suficiente para enfrentar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, já que a população negra era duplamente prejudicada: empobrecida e vitimada pelo racismo sob diversas formas. Assim, principalmente a partir dos anos 1990, a atuação das entidades do Movimento Negro passou a intensificar a denúncia do racismo institucionalizado na educação brasileira e a propor a adoção, por parte do Estado, de políticas afirmativas como a única maneira de lidar com as desigualdades raciais que se mantinham pelas políticas universalistas. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é, portanto, uma das consequências dessas mobilizações.

Outro limite é a falta de conhecimento de um dos principais documentos legais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,<sup>8</sup> instituídas a partir do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL, 2004). Trata-se de um aprofundado panorama, legal e educacional, sobre relações étnico-raciais, contendo conceitos, princípios e conteúdos para o trabalho com a EREER nas diversas áreas do conhecimento. É, também, uma resposta, na área da educação, à demanda da população negra do Brasil,

[...] no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata [...] 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 a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004a, p. 10).

Neste capítulo demonstraremos, por meio de exemplos, o quanto princípios legais da EREER (que fundamentam o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como o trato com as relações étnico-raciais no Brasil) se vinculam ao que defenderemos neste livro como sendo o alfabetismo da diáspora.

## **A escola e o corpo docente não podem improvisar**

Para que possamos realizar efetivas transformações que visem o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e possibilitem o enfrentamento do racismo, é preciso reconhecermos que nossa formação escolar e acadêmica não nos instrumentalizou adequadamente. Por isso, é muito comum que as nossas práticas pedagógicas estejam contaminadas de equívocos, estereótipos e, também, de improvisos.

---

8 Será comum, ao longo deste livro, nos referirmos de modo resumido a este documento chamando-o de “Diretrizes”.

Com base no que prevê os princípios do alfabetismo da diáspora e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propomos que, para enfrentar todos os desafios aqui destacados, é preciso:

- **Desfazer mentalidades racistas:** Para desfazer pensamentos e atitudes racistas, o primeiro passo é saber reconhecê-los em nós mesmos e na nossa sociedade. Ao detectá-los e assumi-los, conseguimos buscar as causas de tais posturas e combatê-las;
- **Superar o etnocentrismo:** Entendendo que o currículo brasileiro foi construído sobre princípios etnocêntricos, especialmente a partir da Europa, é necessário questioná-lo, denunciando seu centralismo em uma única perspectiva histórica, cultural ou social. A partir daí, é imprescindível que as fontes conhecidas sobre os povos e a história do continente africano abram frentes dentro do currículo de modo permanente e não pontual;
- **Desalienar processos pedagógicos:** Considerando que tivemos uma formação alienante sobre o continente africano, sua história e de sua população, o exercício de se desalienar e se “alfabetizar”, seja por meio de livros, artigos, filmes ou até mesmo de viagens com vistas a superar a “história única” (ADICHIE, 2019) que nos foi ensinada sobre África. Esse processo de alfabetismo não cessa, pois sempre estaremos aprendendo mais e superando novos limites.

## **A escola e o corpo docente devem promover pedagogias de combate ao racismo**

Como demonstram tanto as diretrizes quanto o alfabetismo da diáspora, a nossa formação escolar foi permeada por um processo constante de educação das relações étnico-raciais negativas ou de “deseducação”, termo que será explicado no decorrer deste livro. Então, para reestabelecer processos educacionais condizentes com a história da população brasileira, é preciso promover “[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004a, p. 16).

Esse grande projeto ou política educacional tem como objetivo “[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004a, p. 16). Assim:

Quadro 1 - Efeitos das pedagogias de combate ao racismo e a discriminações

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <p><b>Para a população negra</b></p>  | <p>“[...] poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana” (BRASIL, 2004, p. 16) ou, em outras palavras, reestabelecer laços de afeto e de apreço a sua própria história, reconhecendo-a e localizando sua determinação histórica tanto em nível mundial quanto no contexto brasileiro. Isso significa retomar a iniciativa histórica africana a partir de temas no currículo como: as “civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe”; os “núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade”; “as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais”; “as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI”; “as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade” (BRASIL, 2004, p. 22).</p>   |
| <p><b>Para a população branca</b></p> | <p>“[...] poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras” (BRASIL, 2004, p. 16). Isso quer dizer que os conhecimentos responsáveis por reestabelecer o orgulho e a altivez à população negra também representará, para este grupo, o conhecimento de sua própria história como grupo populacional brasileiro.</p> <p>“Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 16): reconhecer-se dotado(a) do privilégio da cor pode possibilitar à população branca a tomada de consciência do quanto o racismo que fundamenta. nossa sociedade produz, mesmo que involuntariamente, benefícios a si própria. Assim, é possível que a luta antirracista seja assumida também por esse grupo.</p> |

Fonte: Organização própria adaptado de Brasil (2004a).

Com esses breves apontamentos, fica evidente quantos são os desafios, mas também quais são as possibilidades, as quais passam, necessariamente, pelo estudo e pesquisa. Como educadoras e educadores que somos, o estudo e a pesquisa não são atividades novas; ao contrário, o que mais fazemos em

nossa atuação profissional é pesquisar outras/novas possibilidades de práticas pedagógicas. Pensando nisso é que este livro foi elaborado: com a intenção não somente de provocar, mas também de instigar novas reflexões que, por consequência, estimularão transformações no modo como encaramos as relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade em geral. Que este material contribua para a alfabetização sobre história e cultura afro-brasileira e africana de todas as pessoas que o acessarem. Esse será o efeito exercício de alfabetismo da diáspora!

## 2. Literatura infantil e alfabetismo da diáspora: diálogos convergentes

Para iniciar uma breve conversa sobre literatura infantil, propomos a você, leitor ou leitora, uma pergunta para reflexão: quais e quantas personagens negras<sup>9</sup> fizeram parte da sua infância, como criança leitora? Busque essas personagens em sua memória mais tenra. É bem possível que você não consiga encher os dedos das mãos pensando em nomes. Saci Pererê, Tia Nastácia, Negrinho do Pastoreio... são alguns dos poucos nomes que nos lembramos ao pensar na nossa vivência infantil. Essa pergunta foi inspirada em um exercício proposto por Heloisa Pires Lima (2005, p. 102-103):

Entre numa livraria, na biblioteca da escola, numa bienal do livro, ou se aproxime da estante de livros de sua casa. Agora, separe os que possuem personagens negros. Ou, então, procure lembrar, nos livrinhos de sua infância, as figuras negras presentes nesse repertório.

Esse é um exercício importante, pois nos faz pensar em como nós, pessoas adultas, tivemos uma formação literária muito restrita no que se refere à di-

---

9 Mesmo quando estivermos nos referindo a personagens masculinos, neste texto utilizaremos a palavra “personagem” sempre no feminino, como era a sua origem etimológica.

versidade étnico-racial. Quem lembrou dos nomes que citamos e mais alguns outros perceberá que, de modo geral, a sociedade brasileira vem tendo acesso a histórias sobre personagens negras estereotipadas, submetidas a situações de maus-tratos, desumanizadas ou, simplesmente, invisibilizadas na trama.

Também é possível que você não lembre sequer de uma personagem negra para além do folclore brasileiro. A que se deve este apagamento? Por que a história da literatura infantil brasileira omitiu ou estereotipou personagens negras?

Pensar sobre isso num país como o nosso (cuja população negra é maioria) é muito grave, pois demonstra a eficiência de projeto racista e colonial de formação social que pressupôs, como ideal estético-literário, uma literatura de base eurocêntrica. É por isso que, se propusermos a mesma pergunta inicial, só que desta vez sobre personagens brancas, você terá muito mais facilidade para responder e, talvez, faltarão até dedos...

Nesse sentido, o alfabetismo da diáspora nos ajuda a desvelar o racismo que atua na formação literária brasileira desde muito cedo, no momento em que a criança toma contato com um livro literário. Também contribui para que, na condição de adultos (que, na maioria das vezes, é quem decide o que a criança vai ler), pensemos criticamente nas escolhas literárias para o trabalho de mediação da leitura na escola, sobretudo com crianças pequenas. Por isso, entendemos a importância do debate sobre a formação do repertório cultural das crianças no ambiente escolar em especial.

Sob inspiração do alfabetismo da diáspora é que apresentaremos, neste capítulo, quatro aspectos que podem contribuir nas reflexões que levarão às escolhas e às propostas de trabalho com mediação literária infantil.

## **A presença de personagens negras na literatura infantil contemporânea**

Para abordarmos o período atual é importante, mesmo que brevemente, retomarmos algumas características que marcaram a história da literatura infantil brasileira em relação ao racismo. Mas antes, é preciso lembrar que o ato de contar histórias existe desde os primórdios da humanidade. Por isso, não podemos falar que o “início” da literatura infantil tem uma data marcada, pois histórias transmitidas de geração em geração, bem como as cantigas de ninar, as brincadeiras de roda e tantas outras atividades orais acompanham

a existência do ser humano no mundo. Mas é fato que, em determinado momento, muitas dessas histórias passaram a ser registradas no texto escrito. É sobre elas que trataremos aqui.

Diferentemente da literatura endereçada ao público adulto, quando a literatura infantil escrita foi criada no ocidente sua função era de auxiliar a formação escolar. Por isso, por muito tempo pesou sobre ela uma imagem didatizante, ou seja, de que ela serviria mais para ensinar valores morais (como respeito, obediência, regras de convívio) ou educacionais (como alfabetização, gramática, entre outras) do que estimular propriamente características estético-literárias como fruição, ludicidade, emoções diversas (alegria, surpresa, medo, etc.) ou ampliação do repertório cultural.

No contexto brasileiro, os problemas no início da literatura infantil foram agravados: além de serem livros de conteúdo meramente didático, essa literatura teve seu surgimento muito tardiamente (somente no final do século XIX e início do século XX), sendo que os primeiros livros eram obras traduzidas do português de Portugal ou narrativas com pouca ligação aos nossos hábitos culturais. Sem contar o apagamento ou estereotípias no modo de retratar personagens negras. Como reflete Araujo (2018a), o mesmo racismo que dificultou o acesso da população negra à escolarização foi o que a inferiorizou também na literatura, a ponto de predominar algumas características ao longo do século passado: a) invisibilização de personagens negras (principalmente de 1900 a 1920); b) associação do corpo negro à animalização ou atraso cultural (década de 1920 a 1970); c) violência física, abandono ou marginalização (década de 1970 a 1980); d) exotismo (década de 1980 a 1990).

É apenas no século XXI que conseguimos observar algumas mudanças significativas no modo de retratar personagens negras na literatura infantil. Muito disso se deve às transformações sociais e educacionais dos últimos anos que mobilizaram discussões no âmbito do mercado editorial brasileiro. Isso fez com que aumentasse, tanto quanto em quantidade quanto em qualidade, a literatura infantil brasileira, especialmente aquela com temática da cultura africana e afro-brasileira. Ainda que não possamos comemorar um equilíbrio na proporção entre personagens negras e brancas, conseguimos ao menos incluir mais nomes naquela pequena lista de personagens ao tentar responder à questão que fizemos no início deste capítulo.

Nessa literatura infantil mais recente, meninos e meninas negras passaram a ser retratados de modo mais humanizado, vivenciando contextos familiares de amor, afeto e respeito. Adultos(as) negros(as), na figura de mães, pais ou responsáveis, passaram a representar um vínculo afetivo e presente na vida das crianças, diferentemente de períodos anteriores em que eram totalmente ou parcialmente ausentes.

Foi pensando sobre questões como essas que Araujo (2018b) categorizou três tendências contemporâneas envolvendo crianças negras representadas como personagens. A primeira delas é o que a autora chama de “conflitos do universo infantil”, por tratar de dilemas vivenciados nas diversas infâncias. Nessa tendência, meninas e meninos negros são retratados em situações comuns, como as emoções diante do nascimento de uma irmã ou irmão, o primeiro dia de aula, a saudade de uma avó ou avô que vive longe, o fato de ser uma criança mimada, o fato de ser chorona... Então, não necessariamente as características físicas são apresentadas no texto escrito, ou seja: o que marca racialmente as personagens não são elementos verbais (descrição sobre a cor da pele das personagens, textura de seus cabelos ou conflitos raciais), mas sim as ilustrações, que são sempre valorizadoras da beleza. A qualidade de vida também é uma característica comum nessa tendência: o contexto familiar é realçado por cenas de carinho, atenção e amor mútuo, além de condições estruturais adequadas à vida humanizada.

A autora apresenta exemplos de livros que tematizam tais conflitos do universo infantil, como: *Adamastor, o Pangaré*, de Mariana Massarani (2007); *A menina e o tambor*, de Sonia Junqueira e Mariana Haddad (2009); *Princesa Arabela, mimada que só ela* (2008), de Mylo Freeman; e *Cadê*, de Graça Lima (2009).

A segunda tendência é denominada de “valorização da estética e da identidade negra”: tanto no texto imagético (ilustrações) quanto no texto escrito predomina uma ênfase na valorização de personagens negras, com destaque aos cabelos das meninas, seus adornos e vestimentas e, no caso dos meninos, à cor da pele, à beleza e ao sorriso. São personagens com autoestima valorizada e reconhecimento da sua importância na sociedade. Em comparação com períodos anteriores da literatura infantil, em que negros e negras eram associados a imagens animais ou altamente estereotipadas, nessa tendência prevalece o reconhecimento da beleza e do orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Dois livros são exemplificados por Araujo (2018b) para representar essa tendência: *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias (2012), e *Entremeio sem babado*, de Patrícia Santana (2007).

Na terceira tendência, intitulada de “resgate da herança e da ancestralidade africana”, predominam livros que retratam histórias míticas sobre a criação do mundo contadas por povos africanos. Também abordam a resolução de conflitos e a capacidade de resistência desses povos, seja em contextos locais ou na diáspora africana, isto é, em territórios como o Brasil, onde vivem seus descendentes.

Envolvem personagens com atributos sobre-humanos, dotadas de poderes mágicos ou de uma sabedoria ancestral. Também podem ser deusas e deuses, que auxiliam seus descendentes na resolução de problemas que vivenciam em histórias contadas aqui ou em África. Mais uma vez, nas ilustrações e no texto escrito, as características fenotípicas como a cor da pele, os cabelos crespos e outros traços (lábios, olhos, boca) são descritas de modo a exaltar a beleza e o orgulho negro. Os livros *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida (2011) e *Minhas contos*, de Luiz Antonio (2008) são dois exemplos que Araujo (2018b) indica para essa tendência.

Por fim, a autora alerta que, embora essas três tendências sejam positivas, elas não representam nem a metade dos livros disponíveis no mercado brasileiro, que continua muito restrito a uma única representação identitária: corpos brancos. Por isso a necessidade de continuarmos, neste texto, refletindo sobre estratégias de enfrentamento desse racismo literário e caminhos para que a cultura africana seja devidamente representada nas manifestações artísticas e culturais (KING, 2006), como é o caso da literatura.

## **A ilustração**

Concordando com Paulo Freire (2017, p. 16) sobre o fato de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, é que propomos reflexões sobre a importância da ilustração para a literatura infantil. Especialmente para as crianças pequenas, a leitura imagética é produtora de significado. Por isso, é relevante no ambiente escolar, por exemplo, preocupar-se com a diversidade de corpos humanos que aparecem nas obras selecionadas para as crianças, já que a maioria do que elas acessam são escolhas feitas por adultos. É necessário observar se há diversidade humana e se as características físicas desses

corpos (olhos, bocas, cabelos, cor da pele) são retratados de modo valorizador. Mesmo que sejam imagens caricaturadas, é preciso avaliar: se há caricaturas sobre todas as personagens ou apenas em algumas (especialmente negras).

Também é imprescindível verificar se a imagem é, de alguma forma, grotesca a ponto de criar medo ou aversão, ou, ainda, se atua para estimular sensações lúdicas. Sobre isso, lembremos de uma cantiga infantil muito utilizada até hoje para acionar sentimentos negativos: “Boi, boi, boi... boi da cara preta / pega essa criança que tem medo de careta” [seguido de uma expressão de careta feita pela pessoa adulta que a canta]. Por mais que estejamos falando de mensagem verbal, é possível perceber como a imagem do “boi da cara PRETA” vai contribuindo para a associação da cor preta a elementos negativos.

Para crianças que já estão em contato com o livro em salas de aula, além dessas características já apontadas, é importante considerar a variedade de técnicas de ilustração (colagem aplicada, aquarela, nanquim, à mão livre, design gráfico, etc.) para estimulá-las também na criação de seus próprios desenhos. As crianças terão mais interesse em ilustrações com características menos “adultizadas” e mais “lúdicas”, que seriam: com olhos mais amendoados, contorno e proporção do corpo condizente com os corpos de crianças e bebês. Em outras palavras: retratação dos rostos e dos corpos de modos mais graciosos.

Entretanto, principalmente em relação à diversidade humana, é imprescindível que o livro contenha seres humanos com diferentes características fenotípicas e proporcionais à população do país. Ou seja, sendo a maioria da população brasileira, é esperado que negros e negras apareçam nessa proporção em histórias (ou poemas) cujo enredo seja ambientado no Brasil.

## **O texto verbal**

Precisamos superar o senso comum o qual considera que, desde que a ilustração seja colorida, o livro já é adequado para a criança, especialmente para aquela que ainda não está alfabetizada. É necessário garantir qualidade literária em qualquer faixa etária. Uma das características mais marcantes da literatura é a capacidade de apresentar a realidade de forma criativa ou uma ficção que explore a imaginação e que proporcione à criança possibilidade de preencher as lacunas e pistas deixadas pelo texto.

No caso de obras que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, apresentaremos a seguir um quadro adaptado de Araujo (2021) que pode servir de roteiro para a avaliação da qualidade do livro. Por mais que o foco sejam textos narrativos, poemas também podem ser avaliados seguindo essas sugestões:

Quadro 2 – Questões para contribuir com a escolha de livros literários (continua)

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Com relação às personagens</b></p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o nível de importância da(s) personagem(ns) negra(s) no texto?</li> <li>• É uma personagem principal ou secundária? Se é secundária, qual seu grau de atuação na trama: serve apenas como “figurante” na obra ou tem voz e atitude independente? Se for principal, a narrativa gira realmente em torno dela ou outra personagem não negra (ou não humana) ocupa maior espaço na trama?</li> </ul>  |
| <p><b>Com relação ao foco narrativo</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se a personagem é protagonista, é ela quem narra (narrador-personagem) ou alguém fala por ela no texto (narrador em terceira pessoa)? Se for o segundo caso, este narrador ou narradora considera o modo da personagem de olhar o mundo à sua volta?</li> </ul>   |
| <p><b>Com relação ao enredo</b></p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tema do texto aborda questões de valorização da cultura africana ou afro-brasileira? Ou apenas retrata cenas de tristeza, mazela e dificuldades vivenciadas pela personagem? Veja, não devemos negar que os desafios compõem a própria narrativa, mas é preciso observar qual a mensagem predominante no texto: sofrimento ou resistência e orgulho?</li> <li>• O texto subestima a capacidade interpretativa da criança, ou seja, considera que ela não é capaz de interpretar informações básicas?</li> <li>• O texto apresenta resolução de conflito óbvia e artificial ou possibilita que a criança produza inferências sobre o desfecho da narrativa?</li> </ul> |
| <p><b>Com relação à linguagem</b></p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto contém estereótipos ou palavras que reforçam discursos ou interpretações racistas?</li> <li>• O texto apresenta linguagem (bem como quantidade de palavras por página) adequada à faixa etária das crianças? Essa linguagem é atrativa? Requer mediação por parte de um(a) adulto(a) ou a própria criança consegue ler o texto combinando a narrativa verbal com a imagética?</li> </ul>  |

Quadro 2 – Questões para contribuir com a escolhas de livros literários (conclusão)

|   |   |
|---|---|
| <b>Com relação à diversidade cultural</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• O texto promove a valorização da cultura africana e afro-brasileira?</li><li>• Se o texto contiver informações sobre países africanos, bem como palavras de idiomas de lá, você consegue pesquisar dados para contribuir com a leitura? Cabe observar que muitos dos livros africanos traduzidos para o Brasil apresentam, ao final da narrativa, um glossário ou até mesmo mapas e outras informações para melhor entendimento do texto.</li></ul> |
|---|---|

Fonte: Adaptação de Araujo (2021).

## A mediação da leitura

Por ter nascido para atender demandas de uma sociedade capitalista, a literatura infantil escrita no ocidente assumiu, desde muito cedo, a característica de ensinar lições de moral. Por isso, ao pensarmos nessa literatura como arte, precisamos superar a ideia de trabalho com o livro como sendo mero pretexto para abordagem de temas de interesse como, por exemplo, uma obra literária que tematiza a natureza para conscientizar as crianças sobre a necessidade de preservação ambiental. A ideia não é ignorá-la como sendo uma produção que pode levar à reflexão sobre tal tema, mas sim não a reduzir a isso, unicamente.

A literatura deve, por si própria, ser vista e reconhecida tal como ela é: arte da palavra. Assim, da mesma forma, um livro que valoriza a cultura africana e afro-brasileira não deve ocupar o espaço das atividades de leitura apenas no dia 20 de novembro ou em outras datas “comemorativas” da história e cultura afro-brasileira. Sendo arte, qualquer obra e a qualquer tempo deve fazer parte do acervo literário das crianças pequenas.

Tomando novamente apontamentos de Araujo (2021), o roteiro a seguir indica possibilidades e estratégias para o trabalho em sala de aula com mediação da leitura literária com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Quadro 3 - Roteiro de mediação da leitura literária (continua)

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Atividades pré-leitura</b></p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de realizar atividade de mediação da leitura com as crianças, é importante ler o livro em leitura silenciosa e em voz alta, buscando identificar as nuances de pontuação para explorar entonações e expressões diversas.</li> <li>• No caso de crianças pequenas, especialmente, reunir objetos que contribuam com o enriquecimento da leitura (que poderá ser memorizada ou lida) como: bonecos que se assemelham às personagens, brinquedos ou outros. Se no texto há músicas ou cantigas, tente aprendê-las para estimular, durante a leitura, que as crianças também aprendam.</li> <li>• Anunciar às crianças o que irá contar, de modo a instigá-las a curiosidade: se é uma história ou poema fantástico, propor perguntas desafiadoras do tipo “quem já viu um príncipe?” ou “quem já viajou para a lua?” – caso a história explore tais elementos; se é uma história que envolve seres comuns, perguntar se o desafio ou drama que a personagem protagonista vai enfrentar também foi enfrentado pelas crianças.</li> <li>• Ouvir suas experiências, mas correlacionando (sem dar muitos “spoilers”) sempre ao que o(a) protagonista ou outras personagens do texto diriam.</li> <li>• Mostrar a capa, explorando questões da ilustração e detalhes que podem passar despercebidos para nós adultos, mas que as crianças mais facilmente podem identificar.</li> <li>• No caso das personagens negras, estimular as crianças a identificarem pessoas que conhecem e se parecem com eles. Mas há uma ressalva: isso só será positivo se as ilustrações representarem de modo valorizador os corpos negros.</li> </ul> |
| <p><b>Atividades durante a leitura</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sendo uma narrativa (ou declamação) memorizada ou uma leitura em voz alta, é imprescindível observar e cativar a atenção das crianças. Para isso, podem ser acionados os objetos previamente selecionados, bem como as informações coletadas na atividade pré-leitura sobre a opinião delas acerca das experiências das personagens.</li> <li>• Quando, no texto verbal, as características físicas que ressaltam a beleza dos corpos negros forem lidas ou ditas, enfatizar isso com tom de voz agradável (mas não artificial) de modo a demonstrar o que você também pensa sobre a estética das personagens.</li> </ul>   |

Quadro 3 - Roteiro de mediação da leitura literária (continua)

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Atividades durante a leitura</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Agregar eventuais intervenções das crianças sobre a semelhança de si próprias às personagens (tipo: “tem o cabelo igual ao meu”, “eu tenho cor igual a dela”).</li><li>• Caso, no texto, haja termos de outros idiomas, explicar, com suas palavras, o que significa. Mas é importante manter, na narrativa, a palavra original, para que as crianças também tenham contatos com outras línguas.</li><li>• Valorizar cada cena, cada personagem negra, mas dando margem para que as crianças também façam suas inferências e tenham suas próprias interpretações estéticas. Em outras palavras, não “forçar a barra” para que as crianças vejam como positivos os corpos negros pois isso pode incidir, com o tempo, numa aversão, já que foi feito de modo artificial.</li><li>• Ao final da leitura, caso haja fotos do(a) autor(a) e do(a) ilustrador(a) na contracapa do livro, mostrá-las para que as crianças também construam suas escolhas literárias a partir do gênero textual, do tipo de ilustração e de ilustrador/a e do tipo e de quem escreve o texto.</li></ul> |
| <b>Atividades pós-leitura</b>       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Um dos grandes clichês ao final da leitura ou contação é perguntar se as crianças gostaram da história e pedir que elas façam um desenho sobre. Mesmo em roda de leitura, costumamos nos limitar a algumas atividades comuns como: “Você já tinha visto ou vivido uma história assim?”; “Por que você gostou ou não gostou do livro?”</li><li>• Mas dependendo do livro e da faixa etária das crianças, diversas atividades, para além do desenho, podem ser realizadas como:<ul style="list-style-type: none"><li>• a confecção de objetos similares ao objeto de estimação do(a) protagonista ou, ainda, de brinquedos decorrentes da história;</li><li>• escolha de alguma música ou cantiga (caso o livro não contenha) que rememora o conteúdo do texto;</li><li>• brincadeiras ou jogos decorrentes da narrativa ou do poema;</li><li>• envolvimento das famílias: recontagem do livro (caso haja exemplares disponíveis a todas as crianças) em casa e a proposição de atividades coletivas com os membros da família sobre o impacto da obra;</li></ul></li></ul>        |

## Quadro 3 - Roteiro de mediação da leitura literária (conclusão)

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <p><b>Atividades pós-leitura</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• e, principalmente: caso a atividade envolva a produção de desenhos, é imprescindível oferecer às crianças lápis ou giz de cera com diversos tons de pele para que elas próprias explorem o registro gráfico dos corpos ilustrados no livro. Ainda que crianças em idades menores a escolha das cores do tom de pele costuma ser feita de modo aleatório, é importante deixar disponível a elas também tons que correspondem às diversas cores da pele humana. E, mais uma vez, não “forçar a barra”, induzindo a criança a pintar todos os personagens de marrom ou preto pois seu senso estético está em elaboração e as escolhas também devem compor sua construção imagética.</li> </ul> |
|--------------------------------------|--|

Fonte: Adaptação de Araujo (2021).

Tais sugestões e tendências aqui destacadas visam ressaltar o que King (1996) aponta sobre a urgência de recuperarmos a história, a memória e, sobretudo, a humanidade dos povos africanos, que deixaram um vasto legado cultural e que se faz presente na nossa identidade. Por isso, no âmbito artístico, a literatura infantil pode contribuir grandemente. À medida que as crianças vão tendo acesso a um acervo literário com personagens de pertencimentos étnico-raciais diversos e sendo retratadas de modo positivo, ocorre uma ampliação do seu repertório cultural, de modo a construir laços afetivos e estéticos não somente com o corpo branco (como historicamente ocorreu na literatura infantil), mas sim com a diversidade que compõe o país.

### 3. O racismo na sociedade brasileira

Neste capítulo, abordaremos com mais detalhamento sobre o racismo, suas implicações sociais (especialmente no contexto brasileiro) e como as consequências podem ser notadas na educação, foco central deste livro. Porém, para qualquer discussão sobre o assunto, é importante olhar para o passado, a fim de entender como chegamos até aqui.

O Brasil passou boa parte de sua história, especialmente durante o século XX, lutando para reproduzir uma imagem de país não racista, em que diferentes povos viveriam em harmonia e igualdade. Uma terra onde as virtudes de cada um dos povos que aqui foram reunidos seria o componente que fomentaria o seu progresso. Objetivamente, como será brevemente exemplificado aqui, é possível perceber que o país investiu mais tempo criando esse mito do que agindo para que ele se tornasse uma realidade.

Nosso país exportou para o mundo o mito da democracia racial, que encontrou em Gilberto Freyre — e em suas obras clássicas —<sup>10</sup> um dos maio-

---

10 Gilberto Freyre escreveu diversos livros, porém, entre suas obras clássicas em que se propunha a fazer uma leitura das características da sociedade brasileira podemos destacar: *Casa Grande & Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936). Nessas obras, podemos encontrar elementos que posteriormente seriam utilizados na defesa do argumento da democracia racial no Brasil, um termo que, diga-se de passagem, não foi cunhado pelo autor, mas entendido a partir de seus escritos.

res expoentes e potencializadores desse pensamento. Em um país ainda em busca de sua identidade, mostrar-se “civilizado” e ser exemplo para outras nações era uma questão fundamental.

Porém, apesar de toda a influência dessas ideias sobre a construção do pensamento social brasileiro, esse mito teve o propósito de camuflar o racismo no Brasil, apesar da criação desse racismo ter vindo muito antes. Em tempos como os atuais, em que temos convivido com um governo autoritário e reacionário, faz-se necessário pontuar que as raízes do racismo brasileiro não são simplistas e seus efeitos na nação não devem ser reduzidos a uma mera questão de sensibilidade demais daqueles que são vítimas dessa prática.

É preciso entender de onde partimos em nossa argumentação para fugir da armadilha de abraçar justificativas e soluções fáceis apresentadas pelo senso comum. Sendo assim, o primeiro ponto é considerarmos sobre que bases o nosso país foi erguido e desenvolvido. Com um sistema econômico inteiramente constituído sobre o regime de escravidão, o Brasil separou, desde o início, pessoas por grau de importância, e estabeleceu limites bem definidos de quais seriam as prioridades da nação.

Hoje em dia, observando os indicativos sociais de distribuição de renda, de pobreza, de encarceramento, de acesso a condições básicas de vida, de desemprego e de mortalidade por causas violentas, é impossível acreditar que o fato de a população negra ocupar sempre as posições mais inferiores e de maior vulnerabilidade seja apenas fruto de uma coincidência ou da falta de esforço individual, defendida por alguns entusiastas da falácia da meritocracia.

Ao mesmo tempo, não é difícil entender os reais motivos: um país que teve quase quatro séculos de um duro regime de escravidão não poderia ter seguido sem grandes cicatrizes desse período.<sup>11</sup> Não é incomum que, quando falamos em escravidão, já tenhamos desenvolvido uma “casca” que nos faz

---

11 “Observa-se, assim, que a transição do trabalho escravo para o trabalho livre foi feita via intervenção direta e decisiva do Estado e sob inspiração da ideologia racista que então se consolidava. Usando dados de 1890, Hasenbalg mostra como os imigrantes recém-chegados passaram por um rápido processo de mobilidade econômica ascendente, concentrando-se nos setores mais dinâmicos da economia. Conclui que as desigualdades observadas no processo de inclusão e mobilidade econômica devem ser explicadas não apenas como fruto de diferentes pontos de partida, mas também como reflexo de oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição” (THEODORO, 2008, p. 37-38).

pensar nesse período como apenas uma fase qualquer da vida nacional, mas não foi nem de perto algo normal.

É até possível que as representações midiáticas, que transformam eventos brutais como a escravidão, o holocausto e a violência diária das grandes cidades em entretenimento, tenham nos deixado um pouco amortecidos para a realidade da desumanidade que foi o período escravista e o tráfico negreiro no Brasil e nos outros países.

O que não podemos esquecer é que o regime de escravização Atlântica foi uma das práticas mais nefastas da humanidade, em que pessoas eram sequestradas de seus locais de origem, do meio de seus familiares, tradições e culturas, para serem comercializadas como meros objetos e trabalhar forçadamente, muitas vezes até a morte, sob o jugo da constante violência física e psicológica. Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016) definem assim tal regime:

Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; fontes de riqueza para os traficantes (vendedores) e investimentos em ‘máquinas animais’ de trabalho para os compradores (senhores de engenhos). Foi esse o regime escravista que fez do Brasil uma espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais (como uma sociedade de castas): uma parte formada por homens livres que, por coincidência histórica, é branca, e outra formada por escravizados que, também por coincidência histórica, é negra (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 16).

O tráfico negreiro, definido por Munanga e Gomes como uma das maiores tragédias da humanidade, imprimiu diversas marcas em nossa sociedade. Uma delas foi a impossibilidade do acúmulo de riqueza por parte da população negra e, posteriormente, da transferência para as gerações seguintes. No Brasil, a herança material mais constante entre os(as) descendentes de povos africanos escravizados foi a pobreza.

Qual é o impacto direto disso na atualidade? Você já se perguntou por que não vemos no nosso país grandes empresas familiares, de tradição secular, pertencentes a famílias negras, como é tão comum com descendentes de imigran-

tes alemães, italianos e de outras origens? Para esses outros grupos, a formação de patrimônio e a transferência para as demais gerações foi uma possibilidade e um privilégio que não foi estendido a negros e negras no Brasil.

Da mesma forma, podemos nos indagar o porquê das populações localizadas nas periferias e nas cadeias serem predominantemente negras. Não é coincidência ou acaso: é resultado do desequilíbrio histórico das relações raciais no país. Então, quando vemos alguns defendendo que “todos somos iguais e com as mesmas oportunidades”, percebemos logo o quanto essa afirmação é vazia e mentirosa dentro da nossa sociedade.

Outro ponto fundamental para o nosso entendimento é lembrar que nossa história foi escrita, como diz a antropóloga Lilia Schwarcz (1993), como um ato de garimpagem, no qual se juntam fatos e eventos como quem procura preciosidades para construir a narrativa desejada. Ou seja, o que nos contam e os pontos que enfatizam não condizem, necessariamente, com a verdade.

Recordamos que, em nosso tempo como estudantes da educação básica, sempre ouvíamos narrativas triunfantes sobre a abolição da escravatura. Quase dava para ver nos olhos das professoras o esforço para tentar compen-sar estudantes negros e negras que passavam boa parte do tempo ouvindo os relatos sobre a escravidão. Todos e todas nós sofriamos vendo no livro aquelas imagens de pessoas parecidas conosco amarradas, recebendo chibatadas e outros castigos físicos.

Certamente, nas ações pedagógicas propostas por docentes que assim agiam em todos os cantos do Brasil, era como se fosse nossa própria alforria contar aquela história bonita de uma princesa que veio libertar, com sua caneta de ouro, os pobres cativos africanos e seus descendentes. Para além dessa visão romantizada do 13 de maio, o que aconteceu no dia 14 nunca nos foi contado. A famosa Lei Áurea, ou Lei Imperial nº 3.353 de 1888, era curta; consistia apenas em dois artigos: “Art. 1º É declarada extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil”; “Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário” (BRASIL, 1888).

Perceba o quanto o seu conteúdo, sem maiores explicações ou providências, coloca fim ao já desgastado regime escravocrata, mas não prevê nenhum plano de incorporação da grande população negra, antes usada apenas como força de trabalho não remunerado, na sociedade brasileira. Note que não há nenhuma previsão de compensação pelo cativo ou pelos

trabalhos forçados, nem por parte do Estado brasileiro, nem por parte dos senhores. Ou seja, houve festa no dia 13 de maio, porém, no dia seguinte, o que não costumam nos contar é que um imenso contingente de negros e negras alforriados(as) foi posto às ruas a sua própria sorte, sem dinheiro, terras, posses ou possibilidades de refazerem suas vidas.

Foi dessa forma, “simples assim”, que o Brasil tentou virar a página mais terrível de sua história. De maneira bem semelhante à de como são tratados diversos temas em nossa sociedade, a ideia foi de se deixarmos de falar a respeito, o problema deixa de existir. Porém, pelos resultados, observamos que essa estratégia não funcionou. Além de deixar a população negra, explorada desumanamente por quase 400 anos, desalentada pela falta de recursos, nesse processo o país ainda aprendeu a ser racista. Vale observar que não foi apenas o processo de escravidão, mas os ciclos de desvantagens cumulativas a que a população negra foi submetida somam-se para a situação atual.

É justo dizer que o Brasil aprendeu a ser racista pela prática. O que vemos hoje em termos de preconceito e discriminação racial não foi um fato natural de um povo. O psicólogo social Malcolm Gladwell (2008), em seu livro chamado “Outliers”, fala sobre a regra das 10.000 horas. Essa teoria consiste na ideia de que quando você pratica intencionalmente algo por, pelo menos, dez mil horas, você se torna especialista nisso, e, segundo o autor, uma vez que você se torna especialista em algo, grande parte dessa ação é feita automaticamente pelo seu subconsciente.

Com base nisso, o professor e ativista Terence Roberts, um dos estudantes do grupo que ficou conhecido como *Little Rock Nine*,<sup>12</sup> usa a teoria de Gladwell, porém, enquadrando-a sob a ótica do racismo na sociedade estadunidense. Roberts conjecturou que, pelas suas extensas horas de treino do

---

12 Após a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos no caso *Brown vs Comissão de Educação* em 1954, a segregação nas escolas foi considerada inconstitucional e, assim, todas as escolas deveriam passar a aceitar estudantes negros. No ano de 1957, um grupo de nove estudantes foi matriculado na escola secundária Little Rock, em Arkansas. O governador do estado não aceitou a decisão dos alunos e barrou a presença deles nas aulas. Nesse episódio o presidente Dwight Eisenhower enviou soldados para acompanhar os alunos e garantir que entrassem na escola para estudar. Para saber mais sobre o assunto, acesse: “1957: Escolares negros escoltados nos EUA”. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1957-escolares-negros-escoltados-nos-eua/a-263358> - Acesso em: 03 abr. 2021.

racismo, os Estados Unidos se tornaram especialistas na prática da discriminação contra a população negra.

Da mesma maneira que aquele país, o Brasil também teve uma base econômica apoiada na escravidão. Sendo assim, seria razoável imaginar que a regra proposta por Roberts possa ser aplicada aqui também. Grosso modo, de acordo com o que Roberts ilustrou, o período que o nosso país praticou a escravização e, posteriormente, todas as formas veladas ou abertas de preconceito racial, fizeram dele um especialista incondicional na prática do racismo.

Porém, deixemos para os matemáticos as contas exatas, se é que é possível fazer tal cálculo. De todo modo, o fato é que, desde a chegada dos primeiros negros e negras ao Brasil sequestrados do continente africano, foram horas, dias, meses, anos e séculos na prática da exclusão e discriminação desta população.

É óbvio que esse foi apenas um rápido exercício. Não seria correto afirmar que, com o fim da escravidão, o racismo acabou no país — possivelmente ocorreu o contrário, na verdade. Essa conta, com número altos e expressivos, serve para ilustrar quanto tempo se arrastou o desumano regime da escravidão.

A construção do racismo brasileiro, datando desde o século XVI, foi adquirindo contornos mais elaborados com o passar o tempo. Além da indizível crueldade da escravidão, tanto no período anterior quanto subsequente à abolição, o país empreendeu também uma guerra legal contra a população negra, com a criação de leis e tipificações criminais que iam ao encontro, especificamente, dos negros. Em declaração feita ao jornalista João Vieira,<sup>13</sup> assim declarou a promotora do Ministério Público da Bahia, Dra. Livia Sant'anna Vaz:

O Brasil não teve leis segregacionistas como o regime Jim Crow, ou o apartheid na África do Sul. Mas não é preciso que a lei diga explicitamente que é contra o negro, nem que seja discriminatória, para produzir efeito muito semelhante. A neutralidade do sistema jurídico tem como foco o privilégio de determinado sujeito do Direito.

---

13 *Desiguais perante a Lei*, matéria de João Vieira para UOL. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/consciencia-negra/>. Acesso em: 03 abr. 2021.

Foram criadas leis que proibiam negros e negras de frequentarem a escola; leis de vadiagem para encarcerar especialmente homens ex-escravizados que, sem trabalho, ocupavam as ruas das cidades; leis para criminalizar a religiosidade africana, classificando os(as) praticantes como feiticeiros(as), além de enquadrá-los(as) em práticas de curandeirismo e charlatanismo. Além disso, a capoeira também foi criminalizada e o consumo do fumo de Angola foi também considerado uma contravenção sujeita a multa para brancos(as) livres e um crime com punição para negros(as) escravizados(as).

Sem contar lei de terras, que restringia a propriedade a quem tivesse dinheiro para a compra, o que não era o caso da população de ex-cativos(as). Para além, o país adotou a eugenia<sup>14</sup> como meta, abrindo suas portas para que populações da Europa viessem em massa para o Brasil, recebendo terra, subsídios e trabalho. A ideia e desejo de embranquecer o país era tão concreta que, conforme demonstra Schwarcz (2013), o antropólogo Roquete Pinto, em 1929, projetou o ano em que o Brasil se tornaria branco: 2012. Essa opção de negar oportunidades aos negros e negras nascidos aqui e abraçar grupos estrangeiros europeus como salvação fez com que fosse impossibilitada a ascensão de uma classe média negra no Brasil (THEDORO, 2008).

Para além dessa marginalização social e econômica, houve também a manipulação da opinião popular no campo simbólico. Desde muito tempo, a população negra foi retratada como ruim, suja, maldosa, perigosa, preguiçosa, lasciva, enganadora, feiticeira, má e toda a sorte de qualidades negativas. A historiadora Celia Maria Marinho de Azevedo (1987), em sua obra *Onda negra, medo branco*, apresenta relatos de como a subjetividade da população branca brasileira foi trabalhada no período pós-abolição em torno do medo dos negros e negras.

A autora mostra que a imprensa teve um papel chave nessa formação da percepção popular, uma vez que publicava constantemente as mais assustadoras matérias, inclusive com veracidade muito duvidosa, sempre estampando

---

14 O termo eugenia foi criado pelo cientista Francis Galton, em 1883, e significa boa geração, ou nascimento. Essa teoria afirma que a capacidade humana era adquirida hereditariamente e que certos grupos possuíam características desejáveis e não deveriam misturar-se com grupos menos nobres do ponto de vista genético. A eugenia não operou apenas na ciência, mas logo passou a ter uma dimensão política e social que justificava a segregação de certos grupos (SCHWARCZ, 1993). Para saber mais: <https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

peessoas negras como vilãs de altíssima maldade e periculosidade. Esses foram alguns dos expedientes usados para que o país desenvolvesse o desprezo pelos(as) descendentes de povos africanos. Então, a repetição dessa suposta negatividade continuou por muito tempo. Imagine o poder de uma ideia repetida por séculos! Pense no poder que isso tem de formar a mentalidade de um país.

Dessa forma, observamos que o que aconteceu ao longo dos séculos com a população negra explica muito da atualidade. A negação de direitos, de cidadania, de sua cultura e de seus modos de viver traduziu na marginalização geográfica, econômica e simbólica de hoje.

Essa foi apenas uma breve reflexão sobre como o racismo pautou e segue pautando a nossa sociedade. Uma saída para isso é o acesso à informação de base confiável, pois a informação é uma arma para mudar nossas atitudes e contribuir para a mudança que nosso país tanto precisa, a começar nas salas de aula das escolas em que atuamos.

À medida que vamos, neste livro, provocando reflexões sobre o assunto, e explorando aspectos sobre a estrutura do Brasil como nação e as bases sobre as quais esse país foi fundado, a intenção é que fique mais difícil a aceitação passiva de qualquer noção simplista e reducionista do problema causado pelo racismo. Por isso, é necessário questionar essas estruturas e buscar possibilidades de avançar. Vamos em frente!

## 4. O racismo e o fazer educativo

Agora, retornando nosso olhar para a escola, vamos pensar em quais reflexos as práticas racistas da sociedade têm nesse meio. No capítulo anterior, já tratamos sobre como o racismo é uma força sobre a qual nosso país está fundado, e aqui destacamos outro aspecto: apesar disso, é muito raro que você encontre pessoas que declaradamente se apresentem como racistas. Esse é um paradoxo pois, ainda que o racismo seja estrutural e institucional<sup>15</sup> em nossa sociedade, a sua prática é quase que unanimemente reprovada.

Ou seja, ainda que muitas pessoas pratiquem ou reproduzam o racismo, a nossa sociedade não se considera abertamente racista. Geralmente as coisas acontecem de forma bastante disfarçada, para que, com isso, seja difícil provar que um ato foi, de fato, racista.

Neste cenário, um outro mito floresce com muita facilidade: o de que a escola é um ambiente em que todas as pessoas são tratadas igualmente e,

---

15 Para saber mais sobre os conceitos de racismo estrutural e racismo institucional, indicamos os estudos de Silvio Almeida (2019) e Laura C. López (2012).

portanto, é um ambiente livre do racismo<sup>16</sup> ou outras formas de discriminação. Porém, se afirmamos anteriormente que a sociedade está pautada em práticas racistas, seria possível a escola ser uma exceção nesse aspecto?

A resposta é: não. A escola não é, nem de longe, um lugar livre do racismo, e não teria como ser de outra forma, visto que a escola faz parte dessa sociedade. Uma posição muito frequente e muito equivocada quando se considera a educação é pensar que a escola é o lugar que consertará todos os problemas vindos de fora.

O fato é que não faz sentido pensar que as pessoas que compõem a escola não reproduziriam práticas usuais da sociedade. Sendo assim, o que devemos questionar é: de que forma o racismo se apresenta na educação? E, mais importante: o que fazer para confrontá-lo e superá-lo? Vejamos algumas situações:

Tire alguns instantes e faça o seguinte exercício: tente recordar o que você aprendeu na escola sobre a África e as pessoas negras na história. Bom, vamos arriscar a dizer que a primeira (e provavelmente mais recorrente) referência que vem à sua mente sobre pessoas negras no passado brasileiro deve ser sobre a escravidão e como essas pessoas foram trazidas para o Brasil para trabalhar com serviços braçais, pesados e forçados. Seguindo, arrisco a dizer que a forma como a África foi retratada para você foi como um lugar de muita pobreza, conflitos, atraso e doenças. Acertamos?

Provavelmente sim, até porque essa foi e, infelizmente, continua sendo a maneira como esses temas são tratados na escola. Ao pensarmos sobre tal forma de ensinar, podemos questionar: essa é toda a história? Há outro questionamento importante a ser feito: como essas versões da história formam a mentalidade de alunos e alunas na escola?

---

16 Ou, quando reconhece, atribui-se as práticas racistas a uma noção mais genérica de discriminação: o bullying. Como alertam Teresinha Bernardo e Regimeire Oliveira Maciel (2015, p. 199): “Daí a importância de nomear o conteúdo das agressões para diferenciá-las: homofobia, racismo, sexismo, entre outras. Isso porque o bullying não dá conta das diversas formas de discriminação ocorridas na escola. Ao contrário, torna-se instrumento discursivo que esconde as práticas racistas. Quando acionamos o bullying parece que mascaramos as causas mais profundas e nos atemos à superficialidade do problema [...]. A violência a que estão sujeitos alunos e alunas negros no cotidiano escolar está explicitada, está nos constantes insultos raciais, comumente chamados bullying. O bullying cai como uma luva no mito da democracia racial, seja na omissão da escola diante do fato, por conta do racismo institucional, seja na supervalorização simbólica da branquura”.

Pensando em situações assim é que a pesquisadora Joyce Elaine King elaborou o alfabetismo da diáspora, que, através de algumas bases teórico-metodológicas, propõe analisar a questão étnico-racial na educação de maneiras diferentes do modelo que geralmente domina os sistemas de ensino: eurocentrado e pautado na branquitude.

O entendimento da proposta de King pode partir de uma das ideias que mobiliza o alfabetismo da diáspora: “Nossa história não começa com a escravização, mas com as origens da humanidade na África” (KING, 2017b, p. 5). Com isso, retomamos a ideia anterior de que a maneira como a história é contada é determinante para a imagem que vai ser criada de um povo, de sua cultura e de seu modo de viver.

De certa forma, ficou convencido que, ao se falar no Brasil sobre história e cultura africana e afro-brasileira, alguns pontos — e só alguns pontos — fossem destacados e diversos outros fossem apagados ou suprimidos. Então, o que queremos dizer é que não houve escravidão ou que não há pobreza e doenças no continente africano? A resposta, obviamente, é não. Não se nega que sejam partes da história desse continente, porém, elas apontam apenas para uma parte da verdade.

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em uma palestra em 2009,<sup>17</sup> falou sobre estereótipos e mencionou que o problema com eles não é que sejam mentira, mas que sejam incompletos.<sup>18</sup> Isso quer dizer que, por mais que se fale das questões problemáticas e trágicas do continente africano, é injusto criar uma versão em que só existam essas questões problemáticas e trágicas.

Pensando nos estudantes negros e negras, é razoável imaginar que não vão se sentir identificados com um lugar e um povo que é retratado apenas negativamente. É muito mais provável que estudantes brancos e brancas se identifiquem bem com sua origem europeia, visto que, em geral, a forma com que são retratados esses povos destaca suas contribuições importantes

---

17 Esta palestra ministrada por Chimamanda Ngozi Adichie, em julho de 2009, é uma das mais assistidas da plataforma TED.COM com mais de 27 milhões de visualizações além das diversas referências que se fazem a ela desde então. A palestra foi publicada posteriormente em livro.

18 Recomendamos a palestra: “O perigo da História única” que se encontra disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em: 15 fev. 2022.

para a humanidade, suas virtudes, suas tradições e culturas consideradas bonitas e valorizadas.

Por isso, o alfabetismo da diáspora tem como intenção abrir espaço para outras histórias não contadas. Por exemplo, ao contrário de quando estudamos sobre a Europa (e vemos que cada nação tem sua história e suas características marcantes), quando, e se, estudamos sobre África, a noção que temos é de que estamos falando de um país apenas ou, no máximo, de um bloco continental que apresenta histórias e tradições iguais e unitárias.

Em grande parte, esse fato se relaciona à forma como se deu a invasão europeia e a divisão do continente, movida por ambição colonial. É lamentável que os diversos países, que possuem povos variados e diferentes grupos étnicos, com suas histórias, culturas e tradições, sejam retratados tão erroneamente. A visão que prevalece é de um lugar atrasado, miserável e sem contribuições significativas para a humanidade.

Sobre estereótipos associados a tal continente, a pesquisadora Elisa Larkin do Nascimento (2008, p. 45) afirma que a “[...] África nunca se reduziu a um viveiro de povos isolados, perdidos na selva e ocupados com a pesca e caça, imagem que certa linha de pesquisa na antropologia ajudou a reforçar.”

Entre outros fatos não contados na narrativa escolar que aprendemos a respeito da África e dos povos africanos, podemos dizer que, ao invés da ideia de povos primitivos e sem história, os africanos dominavam diversas ciências, técnicas e habilidades com alto grau de refinamento e maestria. Outro fato ocultado é o domínio de técnicas de escrita: diversos povos apresentavam formas de representações gráficas e complexas organizações fonéticas há milhares de anos, o que demonstrava o grau de sofisticação linguística desses grupos (NASCIMENTO, 2008).

Também há registros de que civilizações africanas tinham amplo domínio de técnicas de agricultura, da agropecuária, de metalurgia, de astronomia, de matemática, de engenharia e de filosofia. A medicina também era um campo bastante desenvolvido. Há relatos de procedimentos complexos, como no trecho a seguir:

O cirurgião inglês R. W. Felkin visitou, em 1879, a região africana hoje conhecida como Uganda e testemunhou uma cesariana feita por médicos do povo banyoro, que demonstravam conhecimento de con-

ceitos e técnicas com assepsia, anestesia, hematóse, cauterização e outros.

Há indícios de que os antigos egípcios operavam tumores cerebrais e removiam cataratas. Outros povos africanos também conheciam variados procedimentos na antiguidade e no período pré-colonial.

O saber médico do Egito tem como referência o cientista egípcio Imhotep, que desenvolvia importantes trabalhos em cerca de 2800 a.C. (NASCIMENTO, 2008, p. 40-41).

Por meio desses breves exemplos, já é possível apontar diversos pontos que o conhecimento escolar omitiu no nosso processo de aprendizagem.<sup>19</sup> E como faz diferença o ponto que se começa a contar a história! Nós, por exemplo, gostaríamos de ter aprendido na escola que nossos ancestrais eram excelentes matemáticos (área em que temos pouquíssima intimidade). Quem sabe isso tivesse nos motivado a tentar um pouquinho mais...

Teria sido importante sabermos que as técnicas empregadas no desenvolvimento do nosso país (seja na construção civil, na arquitetura, na produção agrícola e tantas outras fontes) não foram ensinadas pelos portugueses aos escravizados, mas sim trazidas do continente africano, onde já empregavam milenarmente algumas dessas habilidades.

Da mesma forma, também teria sido muito importante sabermos que os povos que vieram para cá escravizados não eram escravos,<sup>20</sup> foram colocados nessa posição. Eram, na verdade, originalmente pessoas que tinham ofícios e papéis importantes em suas comunidades; às vezes, eram até mesmo reis e rainhas, que foram arrancados de sua terra, família, costumes e forçados(as) a vir para cá e se desligarem de toda sua história.

---

19 Para saber mais sobre o assunto, veja o belíssimo samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira “História para ninar gente grande”, vencedor do carnaval de 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

20 Há uma diferença entre os termos escravo e escravizado. Dagoberto José Fonseca (2009, p. 13) nos informa que: “Não podemos dizer que os indivíduos simplesmente nascem, crescem e morrem escravos, pobres e marginais sem que haja sistemas de espoliação, exploração, expropriação e marginalização operando política, econômica, cultural, simbólica e psicologicamente na sociedade.”

Enfim, o nosso ponto aqui é mostrar o quanto a maneira de ensinar, com os estereótipos e apagamentos, pode ser prejudicial para nossos e nossas estudantes. Não nos referimos apenas a estudantes negros e negras, mas a todo o corpo discente, pois, como discute a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2000), um ritual pedagógico que ignora determinados aspectos educacionais importantes pode comprometer o desenvolvimento de crianças e adolescentes negros e negras, bem como contribuir para a formação de um sentimento de superioridade por parte dos estudantes brancos(as).

Pensemos em quanto faz diferença apresentar aos estudantes outros aspectos da história. É isso que no alfabetismo da diáspora é chamado de “Conhecimento da herança cultural”. Esse conhecimento não só é importante para o desenvolvimento da autoestima de alunos negros e alunas negras, mas é um direito essencial na educação. Com isso, evita-se que seja ensinada uma história única que, como afirma Chimamanda Adichie (2019), tem como consequência o roubo da dignidade das pessoas, tornando difícil o reconhecimento da humanidade comum a todas as pessoas.

Em que implicou essa falta de conhecimento da cultura e das virtudes de povos que são ancestrais da maior parcela da população brasileira? Podemos entender que, ao colocar-se esse grupo no papel de marginal, sem história e sem realizações positivas, um sentimento antiafricano foi gestado em nossa sociedade.

É esse sentimento que muitas vezes atua para que a sociedade veja com muitas ressalvas aquilo que vem ou que faz referência à cultura africana, seja em questões relacionadas às formas de religiosidade — que são comumente demonizadas — ou, quando outras questões não religiosas são compostas de traços africanos ou afro-brasileiros, operam discriminações e estigmatizações. Tudo isso também acontece na educação.

Então, uma proposta do alfabetismo da diáspora é agir contra o desconhecimento de nossa memória coletiva e dos feitos de nossos ancestrais que, segundo King, enfraquece nossa humanidade. O caminho para uma educação emancipadora passa também por oferecer a oportunidade, a todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (docentes e discentes), de conhecer as virtudes de seus antepassados africanos e, assim, compreender também a sua capacidade de realizar coisas grandes e bonitas.

Um dos conceitos em que se baseia o alfabetismo da diáspora é o do “racismo desconsciente”, que seria uma compreensão limitada ou distorcida acerca de questões de ordem racial e social, o qual resulta em uma incapacidade de entender e valorizar aspectos inerentes a outros grupos, aqui, no caso, os descendentes de africanos. Essa forma de pensar pode ser vivenciada por diversas pessoas.

Note: não estamos aqui falando de pessoas racistas! Na verdade, estamos falando até mesmo de pessoas que rejeitam veementemente o racismo e que gostariam de uma sociedade mais igualitária, porém, sua visão de mundo foi tão profundamente pautada nos padrões e valores de uma branquitude excludente e opressora, que necessitam de um processo ativo de desconstrução de estereótipos e ideias pré-concebidas negativamente para conseguir romper com essa visão limitada de modos de ser e de viver.

Quando temos uma maneira de ver o outro com características e possibilidades limitadas e reduzidas, tal percepção pode influenciar no modo como interagimos com as pessoas e, no nosso caso em especial, com nossos e nossas estudantes. Com isso, mesmo que de forma não consciente, nossa atenção, nossos afetos, demandas, estímulos e expectativas podem estar sendo moldados por esse entendimento distorcido do “outro” e de seus valores.

Como podemos educar para a igualdade quando nem mesmo nós, educadores(as), alcançamos uma forma de enxergar todos os nossos alunos e alunas com suas potencialidades e peculiaridades?

A mera apresentação de informações e de fatos sociais e históricos não necessariamente muda o modo de pensar das pessoas. Dessa forma, no alfabetismo da diáspora, Joyce King não buscou apenas juntar um monte de informações e “colocá-las nas cabeças” de professores e professoras. Com os fundamentos teóricos com que trabalha, ela propôs provocar educadores e educadoras para uma visão pedagógica crítica, voltada para a liberdade humana, não de forma impositiva, mas aguçando a habilidade de pensar criticamente sobre suas próprias identidades como profissionais da educação e sobre a forma como a realidade social implica nas suas vidas e na vida de seus alunos e alunas.

Quando fazemos esse exercício de pensar nos conteúdos e currículos de acordo com as particularidades de nossos(as) estudantes, passamos a perceber que não faz sentido não falar deles e delas. No caso da Serra/ES, município

que mobilizou a pesquisa que dá base para este livro, entenderemos que não há como abordar a questão étnico-racial de maneira vaga ou só nas datas obrigatórias, considerando a sua característica: ser um município com, pelo menos, 70% de estudantes matriculados(as)<sup>21</sup> declarados(as) negros(as). Teremos a capacidade de entender que não há como falar com estudantes sem relacionar os conteúdos com a riquíssima história e herança negra africana na cidade.

Assim, na condição de educadores e educadoras, temos um compromisso de buscar a transformação de nossas práticas de ensino, pois nossa obrigação moral (KING, 2006), nesse contexto de racismo e discriminação, é combater a deseducação e garantir aos nossos educandos e educandas o direito de uma formação integral, que traga à centralidade sua história, as realizações positivas de seus antepassados e seus modos de viver, reforçando, assim, sua identidade como detentores(as) de uma bela e rica herança cultural.

---

21 De acordo com dados do Censo Escolar 2019 - SEDU/GEIA/SEE, dentre os 64.790 alunos(as) matriculados(as) nas 139 unidades de ensino da cidade, havia 45.541 estudantes declarados como negros. Esse número representa 70% dos matriculados na rede, ignorando ainda os 5.611 alunos(as) aos quais não consta declaração de cor/raça na matrícula escolar.

## **5. Os papéis da família, da escola e docentes na questão étnico-racial**

Na formação das crianças e adolescentes, existem vários fatores e agentes sociais que contribuem decisivamente para a construção de suas identidades. Comportamentos, crenças e valores são, desde muito cedo, transmitidos e, naturalmente, reproduzidos na vida adulta. Nesse processo, escolhemos focar em três instâncias de referência: a família, a escola e as educadoras e os educadores.

Uma parte significativa da identidade da criança será moldada na observação de sua família e das pessoas próximas a ela. Com isso, comportamentos usuais desse grupo serão observados e compreendidos pela criança como o padrão esperado de comportamento, visto que é praticado por pessoas com quem ela tem um vínculo que, além do afeto, passa também pela credibilidade de quem “sabe o que faz”.

Então, por exemplo, se formada em um ambiente onde o racismo é uma prática naturalizada, a criança irá cristalizar em si tal prática como a forma correta de agir em sociedade e, além de ter essa percepção, inevitavelmente reproduzirá tal comportamento. Pequenos comportamentos do dia a dia (como as falas preconceituosas e piadas racistas), por mais que possam parecer inofensivas às pessoas adultas que as utilizam, ficam marcadas no subconsciente das crianças.

A religiosidade familiar também pode ser um dos meios de propagação de preconceitos. Mesmo uma família que não se considere racista pode, inconscientemente, por conta de uma religiosidade que condena e demoniza outros modos de viver, agir sob a influência do racismo em diversas situações. Vamos exemplificar: quando se associam princípios religiosos de matriz africana a demônios e à maldade, isso é uma forma preconceituosa, diretamente influenciada pelo racismo, de tratar um aspecto da diversidade humana.

Discriminar uma forma diferente de religiosidade, geralmente sem conhecer, é algo bastante negativo. O efeito é ainda maior quando extrapola a religião e se torna um preconceito contra tudo que é relacionado à cultura africana e afro-brasileira. Isso deixará marcado na mente da criança que tudo ligado àquele assunto é ruim, e essa visão será perpetuada na idade adulta.

Além das ações e comportamentos que a criança espelha de seus familiares, há também todo o restante a que ela é exposta. Desenhos, literatura, programas de TV, canais de vídeos na internet, tudo isso também contribui para a construção da subjetividade da criança. Muitas vezes, a falta de filtro sobre o que as crianças são expostas pode reforçar padrões que, se não abertamente racistas, incutem em suas mentes modelos sociais hierárquicos de beleza e de comportamento que, frequentemente, negam e apagam a existência de negros e negras.

Há, por outro lado, um tipo de socialização que ocorre com algumas famílias negras. Em geral, aquelas em que há a consciência do racismo e dos seus males às pessoas negras, ocorre a “preparação” de suas crianças, por meio de reforços positivos, quanto à negritude, ressaltando constantemente sua beleza, sua inteligência e suas habilidades. Além disso, a medida em que as crianças vão crescendo, sutilmente as famílias vão incutindo alguns conselhos de como agir numa sociedade que vê pessoas negras de modo diferente. Um trecho de uma música do grupo Racionais MC’s (2006) resume esse pensamento: “Desde cedo a mãe da gente fala assim: ‘Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor’”.

Porém, essa “bolha” de carinho e proteção, em que a criança negra é isolada do racismo e recebe estímulos positivos quanto à sua identidade, não é capaz de protegê-la quando chega à escola. O que ocorre para muitas crianças é um choque ao perceber que em casa era bonita, inteligente e papricada

por todas as pessoas a sua volta, e na escola não é bem assim. A dureza dos primeiros contatos com essa novidade de “ser diferente” pode confundi-la e criar bloqueios que incidirão em sua trajetória escolar.

É bastante comum, conversando com pessoas negras adultas, que você ouça relatos de situações que marcaram seus percursos escolares de forma dolorosa por questões de racismo. Seja no relacionamento com colegas, os apelidos e as “piadinhas”, ou por alguma ação (ou falta de ação) de um professor ou professora, crianças negras tiveram a escola como um lugar de desgaste e dor.

Por isso, é necessário que a escola esteja apta a acolher essas crianças e tenha um ambiente em que o racismo seja enfrentado. Também é imprescindível que questões que afetem a autoestima de estudantes negros(as) e que criam sentimentos de superioridade em crianças brancas sejam trabalhadas de forma constante.

Nesse contexto, a escola não pode adotar uma postura acrítica socialmente e baseada em um discurso de igualdade esvaziado, ignorando situações de racismo que ocorrem nesse espaço e que demarcam, para todas as crianças, que a igualdade não acontece. A cada vez que não se observa e que não há mediação dos conflitos, cria-se mais espaço para que se reforce na escola os padrões racistas praticados na sociedade.

Estar com os olhos abertos para a Educação das Relações Étnico-Raciais não é apenas uma questão de inclusão. Soa estranho falarmos ainda hoje sobre incluir negros e negras, sua cultura, história e modos de viver no processo educativo e no currículo escolar, sendo que estes(as) são a grande maioria dos que encontramos nos bancos das escolas públicas.

Vale lembrar que, resgatando a ideia da importância da socialização e da formação da identidade, a escola apresentará para a criança um modelo micro de sociedade. Caso as desigualdades, hierarquias e preconceitos sejam normalizados e não combatidos no ambiente escolar, isso pode fazer com que elas internalizem essa ordem como o padrão e sejam condicionadas a aceitar e reproduzir tais práticas.

Para tanto, a escola necessita mudar seu discurso, uma vez que muitas situações no seu cotidiano podem reforçar uma educação que não emancipa e nem rompe com os padrões hegemônicos já estabelecidos. Vejamos algumas dessas situações:

- **O material didático:** Muitos de nós tivemos nosso percurso escolar marcado por materiais didáticos e pedagógicos que apresentavam apenas um padrão. As fotos e ilustrações nos livros traziam quase que exclusivamente pessoas brancas, parecendo até que o nosso país se constituía apenas por essas pessoas. As únicas referências a pessoas negras eram imagens relacionadas à escravidão e ao período colonial brasileiro. Algo frequente também era que os materiais de apoio também seguissem esse mesmo padrão. É necessário que seja um compromisso da escola fazer escolhas positivas de materiais que abordem a diversidade e que apresentem as populações negras e indígenas também em posições positivas e valorizadoras.
- **As representações imagéticas no ambiente escolar:** É muito importante que os(as) estudantes tenham disponíveis imagens positivas nas quais se vejam e se reconheçam. Com relação a isso, é imprescindível que se adote um olhar atento à representatividade nos espaços escolares: observando se os cartazes, desenhos e fotos distribuídos pelo ambiente contemplam positivamente a diversidade étnico-racial. Muitas vezes temos escolas repletas de crianças negras, mas nas paredes dos muros e corredores ou nas portas de salas só vemos desenhos de crianças “bege claro”, com cabelos amarelos e olhos azuis ou verdes, em nada refletindo a maioria do público que está nas salas de aula.
- **Representações culturais que dialoguem com os(as) estudantes:** Um dos pontos em que muitas vezes a escola se distancia dos seus alunos e alunas é na escolha de representações culturais que inclui nas práticas. Não é incomum que professores e professoras adotem elementos culturais mais pensados em relação à sua experiência e gostos pessoais do que exatamente aquilo que estabelece um diálogo relevante com os(as) estudantes. Por exemplo, ao trabalhar com músicas, por mais riqueza presente em obras de Chico Buarque, ou algum outro grande nome da MPB, isso pode soar aos ouvidos de nossos alunos e alunas como chato ou ultrapassado e gerar desinteresse. Ao passo que trabalhar com o *Hip Hop*, por exemplo,<sup>22</sup> pode propor uma maior

---

22 É preciso ressaltar que esse é apenas um exemplo, e aborda contextos especialmente afro-urbanos. Mas é válido pensarmos em como o Brasil, com dimensões continentais e influência africana diversa, possui referenciais culturais e musicais também múltiplos e que podem ser propostos no trabalho pedagógico.

identificação com a realidade que eles(as) conhecem, tanto linguisticamente como em experiências de vida. Isso também se aplica a outras expressões culturais que muitas vezes não são nem consideradas como possibilidades educativas pelos vários preconceitos que nós, profissionais da educação, por vezes temos. É necessário tentar “furar” a nossa “bolha cultural” e entender o que conecta, de fato, nossos alunos e alunas com coisas relevantes a eles(as) e suas respectivas comunidades. É preciso enxergar com outros olhos expressões como: *funk*, *hip hop*, batalha de rima (*slam*), *break*, *grafitti*, samba, congo, ticumbi, e tantos outros elementos que, mesmo que não forem necessariamente apreciados pelos professores e professoras, podem ser a chave para a participação e interesse de muitos(as) estudantes.

- **Os heróis e personalidades celebradas na escola:** Algo que é sempre muito importante para a construção da identidade e da autoestima é a identificação com modelos positivos, admiráveis e com notada importância na sociedade. Agora pensemos: qual é a mensagem passada às nossas crianças e adolescentes negros e negras na escola se apenas são apresentadas pessoas notáveis brancas e de descendência europeia? Voltamos ao ponto abordado no início deste capítulo! Quando se apagam as realizações de um grupo e se amplificam, desproporcionalmente, as de outro, forma na mente de nossos alunos e alunas a falsa impressão de um povo totalmente virtuoso e outro totalmente desprovido de virtudes. Não estamos aqui falando de “forçar a barra” para inventar heróis e heroínas negros, a proposta é somente tirar tantas personalidades importantes e ilustres da sombra do apagamento a que são, muitas vezes intencionalmente, colocados(as). Um exemplo: você sabia que o Brasil tem um monumento, que funciona como um museu, chamado de Panteão da Pátria e da Liberdade,<sup>23</sup> dedicado a honrar a memória de heróis e heroínas brasileiros? Nesse panteão, há o Livro de Aço, em que constam os nomes de cerca de 50 brasileiros e brasileiras notáveis da história nacional, e entre eles há importantes personagens negros e negras, como: Zumbi dos Palmares, Machado de Assis, Luís Gama, Dandara, Luíza Mahin, Maria Felipa, Francisco José do Nascimento e Henrique Dias. Provavelmente você não conhe-

---

23 Disponível em: <https://www.df.gov.br/panteao-da-patria-2/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ça todos os nomes da lista e, quem sabe, nem mesmo a maioria. Isso reforça o ponto que queremos ressaltar: não aprendemos muito sobre pessoas negras importantes! Com exceção do esporte e da música, poucas são as personalidades negras que têm seu nome reverenciado no Brasil. Por isso, é extremamente necessário mudar essa abordagem escolar, para que nossos alunos e alunas tenham imagens positivas na história para se espelharem.

- **A armadilha da obrigação:** Infelizmente, muitas escolas apenas desenvolvem atividades relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pelo fato da obrigatoriedade prevista em lei e, dessa forma, se comprometem a fazer apenas o mínimo para cumprir essa determinação legal. Com isso, não incorporam à vivência da escola atitudes e práticas que efetivamente visem a transformação da escola num ambiente antirracista que contemple a todos os(as) estudantes e docentes. Nesse aspecto, é importante que haja diálogo sobre a questão racial e a busca pela formação continuada no assunto, o que não precisa depender exclusivamente de iniciativas da rede municipal; pode partir do grupo de professores e professoras ou do corpo técnico pedagógico da unidade de ensino. Hoje em dia, há mais pessoas envolvidas com a pesquisa na área de ERER e, em geral, essas pessoas podem contribuir com momentos formativos nas escolas. No caso específico do município de Serra, a Secretaria de Educação conta com uma Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER),<sup>24</sup> que, dentre outras funções, presta assessoramento às escolas quanto a essas questões. Intervenções como essas, feitas por redes de educação brasileira, contribuem para que a escola ultrapasse essa dinâmica de ações feitas apenas por serem obrigatórias. Por outro lado, é importante ressaltar como respaldo legal as políticas educacionais, de modo a induzir os agentes públicos a assumirem, com mais vigor, o processo de implementação da ERER.
- **A intromissão de preconceitos da sociedade no espaço escolar:** Muitas escolas sofrem pressões de membros da sociedade e, em especial, da comunidade onde se localiza, no sentido de interferirem em práticas

---

24 Ver mais informações em: <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/igualdade-racial>. Acesso em: 15 fev. 2022.

adotadas pela instituição, com base em preconceitos. Em geral, essas pressões têm como pano de fundo questões associadas à religiosidade, ou melhor, ao racismo religioso,<sup>25</sup> uma vez que a maioria das situações observadas são relacionadas à discriminação contra aspectos de religiões de matriz africana, e não se apresentam com a mesma forma e intensidade contra expressões religiosas de outras origens. Isso não ocorre apenas com relação à religiosidade. As pesquisadoras Ariane Celestino Meireles e Sarita Faustino dos Santos (2020, p. 9) relatam que: “[...] ainda na ausência de pessoas adeptas das religiões de matriz africana, o racismo religioso se manifesta”, já que marcas culturais africanas como “[...] indumentárias, tambores, berimbaus ou qualquer traço simbólico de negritude na escola muitas vezes recebem rejeição por serem relacionados *ao perigo, ao mal, ao pecado*” (grifos nossos). Sendo assim, cabe à escola agir diante dessas tentativas de intervenção (sejam elas, inclusive, internas), que se coloquem como impeditivos à adoção de práticas étnico-raciais positivas na educação, uma vez que essa exclusão/discriminação nega aos estudantes o acesso a aspectos importantes de sua herança cultural.

Os educadores e educadoras também desempenham um papel muito importante na vivência escolar e na promoção de uma educação antirracista que ofereça um ambiente acolhedor e incentivador a todos(as) os(as) estudantes. Entendemos como uma das funções docentes a atitude de mediação e encaminhamento de temas sobre relações raciais na sala de aula, tanto na intervenção nos casos de conflito, quanto por meio de práticas educativas que contemplem a diversidade étnico-racial e façam parte da rotina e da dinâmica escolar.

Porém, precisamos reconhecer que, infelizmente, um dos grandes problemas que acontecem na escola é a não intervenção, ou a intervenção inadequada, em situações de conflito envolvendo questões de racismo. Muitos profissionais da educação, de modo geral, consideram esses conflitos como comuns e minimizam as reclamações de estudantes que se sentem ofendidos(as) com piadas,

---

25 Para entender o uso do termo “racismo religioso”, recorremos a Wanderson Flor do Nascimento (2017, p. 55) que discute sobre ele e sobre o termo “intolerância religiosa”. O segundo “[...] não recobre todas as nuances do fenômeno de ataque às tradições de matrizes africanas em nosso país”, especialmente pelas dinâmicas peculiares dos ataques a essas tradições. Por isso o autor defende que uma categorização desse fenômeno é necessária para que se tracem estratégias mais eficazes de enfrentamento do problema.

comentários depreciativos e ofensas baseadas na raça e feitas por colegas ou por algum(a) profissional da escola. Com isso, à medida em que a criança ou adolescente reclama de um incômodo e é ignorada, uma consequência possível é ela se fechar e se silenciar sobre a questão; outra possibilidade é ela reagir, às vezes de modo agressivo, à discriminação sofrida, além de perder a confiança no(a) professor(a), visto que não o(a) ajudou no momento em que se sentiu vulnerável, e não deu a devida importância à situação ocorrida.

Um outro fator que muitas vezes não é levado em consideração é que parte do fracasso escolar de alguns e algumas estudantes se deve também a efeitos provocados pelo racismo. Pessoas têm diferentes níveis de tolerância a situações de racismo, que provocam baixas consideráveis na autoestima e, com isso, também o desinteresse ou a dificuldade em conviver no ambiente escolar. Não é incomum que alguns dos alunos tidos como “problema”, na escola ou fora dela, sejam vítimas de práticas de rebaixamento como pessoa por causa do racismo.<sup>26</sup>

Com isso, cabe também atenção aos afetos distribuídos no cotidiano, visto que a forma como nós nos dirigimos, falamos, incentivamos, repreendemos, censuramos e premiamos nossos alunos e alunas afeta-os diretamente. É de se esperar, naturalmente, que tenhamos mais facilidade na afetividade do tratamento a estudantes que são considerados bons e que tratemos de forma diferente aqueles considerados problemáticos. Assim, é muito provável que um aluno ou aluna muito introvertido ou muito conflituoso, que pode ser objeto de racismo nas relações com seus colegas, ainda receba menos afeto e atenção de seu/sua professor(a) por conta de seu comportamento.

Então, é preciso assumirmos uma atitude acolhedora e consciente de distribuição de afetos com todos os alunos e alunas, além de tentar entender suas particularidades, fazendo as intervenções necessárias no ambiente escolar e incentivando o reforço positivo de sua autoestima e identidade. Não podemos reproduzir preconceitos e estereótipos que provocam sentimentos de inferioridade nas nossas crianças e adolescentes.

---

26 No livro *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*, Marcelo Paixão (2008) discute justamente o fracasso escolar de estudantes negros(as) atrelado ao racismo vivenciado no ambiente escolar.

É válido considerar que nem sempre sentimos segurança para fazer intervenções em situações raciais conflituosas, mas alegar desconhecimento da questão, com tantas possibilidades de aprendizagem e informação, é algo que já não cabe nos dias de hoje. Na condição de docentes, somos constantes estudantes em formação, e, para abordar questões raciais na sala de aula, não é necessário criar momentos artificiais. Uma simples leitura da nossa sociedade e dos acontecimentos diários já pode abrir a oportunidade para o debate e aguçar o pensamento crítico com relação ao tema.

O fato é que o racismo não é uma questão que possa ser silenciada ou, simplesmente, não abordada por algum desconforto que, eventualmente, venha a causar. Esse é um tema que precisa ser encarado com sensibilidade, atenção e ações concretas, para que nossas escolas e salas de aula não sejam ambientes de perpetuação das dores causadas pelo racismo, mas sim lugares que mostrem caminhos e possibilidades para uma vivência mais igualitária.

## 6. Indicações de recursos audiovisuais

Neste capítulo, apresentaremos uma seleção de referências e fontes que poderão ser utilizadas pelo(a) educador(a) que sentir interesse ou necessidade em aprofundar seus conhecimentos nas questões do racismo, antirracismo, EREER, feminismo negro e outros temas que atravessam a temática racial. Uma parte das indicações também poderão ser utilizadas em sala de aula (conforme as possibilidades de cada contexto).

A seleção que apresentaremos é um compilado de indicações de filmes, séries, documentários, livros teóricos, de literatura endereçada ao público adulto, bem como a crianças e jovens. Também constam, nesta lista, algumas mídias como *podcasts*, web séries e canais de vídeo, como o *YouTube* e *Ted.com*.<sup>27</sup>

As referências foram coletadas através de generosas contribuições de professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, artistas e especialistas em literatura e comunicação audiovisual, que tem as questões étnico-raciais como pautas de seus trabalhos e pesquisas.<sup>28</sup> Os quadros que se seguem neste

---

27 As menções às plataformas de streaming que disponibilizam um filme, seriado ou documentário são referentes ao período em que este material foi desenvolvido. As grades desses serviços passam por reformulações constantes, assim, é possível que alguns títulos já não estejam disponíveis no momento da leitura.

28 Registramos nossos agradecimentos a tais pessoas: Daniele Santos Alacrino, Tatiana Rosa, Sarita Faustino, Adriano Domingos Monteiro, Sonia Dalva Pereira da Silva, Mara Pereira dos Santos e Ariane Celestino Meireles.

capítulo contêm as indicações, mas também é possível acessá-las com links e informações adicionais por meio do *QR Code*:

#### Código 2 – Indicações e referências de materiais



Fonte: Referências compiladas pelos autores.

Neste formato, é possível, com mais interatividade, acessar links e fontes adicionais. Basta clicar sobre os itens para ser direcionado. É nossa intenção que essa produção possa alcançar vários educadores e ser uma ferramenta útil.

As mesmas indicações também constam nestes quadros:

#### Quadro 4 – Indicações de filmes (continua)

| FILMES                          |      |                    |            |
|---------------------------------|------|--------------------|------------|
| Título                          | Ano  | Diretor(a)         | Plataforma |
| Selma - Uma luta pela igualdade | 2014 | Ava DuVernay       | Prime      |
| Corra!                          | 2017 | Jordan Peele       | YouTube    |
| Faça a Coisa Certa              | 1989 | Spike Lee          | Telecine   |
| American Son                    | 2019 | Kenny Leon         | Netflix    |
| O ódio que você semeia          | 2018 | George Tillman Jr. | -          |
| Rainha de Katwe                 | 2016 | Mira Nair          | Disney+    |

Quadro 4 – Indicações de filmes (conclusão)

|                                     |      |                         |          |
|-------------------------------------|------|-------------------------|----------|
| Estrelas Além do Tempo              | 2016 | Theodore Melfi          | Telecine |
| Dois Estranhos                      | 2020 | Travon Free             | Netflix  |
| Besouro                             | 2009 | João Daniel Tikhomiroff | -        |
| Branco sai, preto fica              | 2014 | Adirley Queirós         | -        |
| Guri                                | 2019 | Adriano Monteiro        | -        |
| M-8 Quando a morte socorre a vida   | 2019 | Jeferson De             | Netflix  |
| Moonlight: sob a luz do luar        | 2016 | Barry Jenkins           | HBO Max  |
| Malcolm X                           | 1992 | Spike Lee               | Prime    |
| Marshall - Igualdade e Justiça      | 2017 | Reginald Hudlin         | Prime    |
| Pantera Negra                       | 2018 | Ryan Coogler            | Disney+  |
| Frutivale Station - A última parada | 2013 | Ryan Coogler            | Netflix  |
| Luta por Justiça                    | 2019 | Destin Cretton          | HBO Max  |
| Mississippi em Chamas               | 1988 | Alan Parker             | Prime    |
| Quanto vale ou é por quilo?         | 2005 | Sérgio Bianchi          | YouTube  |
| Filhas do vento                     | 2005 | Joel Zito               | Now      |
| Paternidade                         | 2021 | Paul Weitz              | Netflix  |

Fonte: Organização própria.

Quadro 5 – Indicações de séries

| <b>SÉRIES</b>                          |            |                   |
|--|------------|-------------------|
| <b>Título</b>                          | <b>Ano</b> | <b>Plataforma</b> |
| Atlanta                                | 2016       | Netflix           |
| Olhos que condenam                     | 2019       | Netflix           |
| Cara Gente Branca                      | 2017       | Netflix           |
| Seven Seconds                          | 2018       | Netflix           |
| Lovecraft Country                      | 2020       | HBO Max           |
| The Get Down                           | 2016       | Netflix           |
| Insecure                               | 2016       | HBO Max           |
| O Povo contra O.J. Simpson             | 2016       | Netflix           |
| Black-ish                              | 2014       | Prime             |
| Little Fires Everywhere                | 2020       | Prime             |
| Luke Cage                              | 2016       | Netflix           |
| A vida e história de Madam C.J. Walker | 2020       | Netflix           |
| O Falcão e o Soldado Invernal          | 2021       | Disney+           |
| Histórias que importam                 | 2020       | Netflix           |
| Watchmen                               | 2019       | HBO Max           |
| Criando Dion                           | 2019       | Netflix           |

Fonte: Organização própria.

Quadro 6 – Indicações de documentários

| <b>DOCUMENTÁRIOS</b>                        |            |                         |                    |
|---|------------|-------------------------|--------------------|
| <b>Título</b>                               | <b>Ano</b> | <b>Diretor/a</b>        | <b>Plataforma</b>  |
| A 13ª emenda                                | 2016       | Ava DuVernay            | Netflix            |
| A Negação do Brasil                         | 2000       | Joel Zito               | Itaú Cultural Play |
| Time - A história de Kalief Browder         | 2017       | Jenner Furst            | Netflix            |
| A batalha do passinho                       | 2012       | Emílio Domingos         | Spicine Play       |
| Dentro da minha pele                        | 2020       | Toni Venturi            | GloboPlay          |
| Black Lives Matter - O movimento negro hoje | 2015       | Sara Sally              | GloboPlay          |
| Guerras do Brasil.doc                       | 2018       | Luiz Bolognesi          | Netflix            |
| Black is King                               | 2020       | Kwasi Fordjour, Beyoncé | Disney+            |
| Emicida: Amarelo - É Tudo Pra Ontem         | 2020       | Fred Ouro Preto         | Netflix            |
| Menino 23                                   | 2016       | Belisário Franca        | GloboPlay          |
| Eu não sou seu Negro                        | 2016       | Raoul Peck              | GloboPlay          |
| Sankofa: a África que te habita             | 2020       | César Fraga             | Netflix            |
| O que aconteceu com Miss Simone?            | 2015       | Liz Garbus              | Netflix            |
| Emílio Domingos                             | 2016       | Emílio Domingos         | -                  |
| Zumbi somos nós                             | 2007       | Ariana Mondo            | YouTube            |
| A Cidade das Mulheres                       | 2005       | Lázaro Faria            | YouTube            |
| Raça  | 2013       | Joel Zito               | -                  |
| Meu amigo Fela                              | 2019       | Joel Zito               | GloboPlay          |

Fonte: Organização própria.

Quadro 7 – Indicações de livros teóricos (continua)

| <b>LIVROS TEÓRICOS</b>  |            |   |
|---|------------|---|
| <b>Título</b>   | <b>Ano</b> | <b>Autor/a</b>                          |
| Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil                        | 2015       | Muniz Sodré                             |
| Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade               | 2017       | bell hooks                              |
| O Espetáculo das Raças  | 2019       | Lília Schwarcz                          |
| O genocídio do negro brasileiro   | 2016       | Abdias Nascimento                       |
| O Negro no Brasil de Hoje   | 2016       | Kabenguele Munanga;<br>Nilma Lino Gomes |
| O Movimento Negro Educador  | 2017       | Nilma Lino Gomes                        |
| Olhares Negros: raça e representação  | 2019       | bell hooks                              |
| Pele Negra, máscaras brancas  | 2016       | Frantz Fanon                            |
| Racismo Estrutural  | 2019       | Silvio Almeida                          |
| Nem preto nem branco, muito pelo contrário                                  | 2012       | Lília Swcharcz                          |
| Personagens negras na educação infantil: o que dizem crianças e professoras | 2017a      | Debora Oyayomi Araujo                   |
| A des-educação do negro   | 2021       | Carter G. Woodson                       |
| Vozes Negras na história da educação  | 2018       | Gustavo Henrique Forde                  |
| Quem quer (pode) ser negro no Brasil?                                       | 2021       | Rodrigo Edenilson de Jesus              |
| Pequeno manual antirracista   | 2019       | Djamila Ribeiro                         |
| Sankofa 1 - A Matriz Africana no Mundo                                      | 2008       | Elisa Larkin Nascimento                 |
| Racismo Linguístico   | 2019       | Gabriel Nascimento                      |
| Negritude, cinema e educação - Vol. 1                                       | 2011       | Edileuza Penha de Souza                 |

Quadro 7 – Indicações de livros teóricos (conclusão)

|   |      |   |
|---|------|---|
| Afonso Cláudio - Insurreição do Queimado                  | 2021 | Irineu Cruzeiro                           |
| Educação das Relações Étnico-Raciais                      | 2011 | Rosa Margarida de Carvalho Rocha          |
| Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro                      | 2007 | Rosa Margarida de Carvalho Rocha          |
| O ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana | 2021 | Ione Aparecida Duarte Santos Dias         |
| Tornar-se negro   | 2021 | Neusa Santos Souza                        |
| Psicologia social do racismo                              | 2014 | Iray Carone e Maria Aparecida Bento (Org) |

Fonte: Organização própria.

Quadro 8 – Indicações de literatura (continua)

| <b>LITERATURA – PÚBLICO ADULTO</b>       |            |                          |
|--|------------|--------------------------|
| <b>Título</b>                            | <b>Ano</b> | <b>Autor/a</b>           |
| Americanah                               | 2013       | Chimamanda Ngozi Adichie |
| Entre o mundo e eu                       | 2015       | Ta-nehisi Coates         |
| O olho mais azul                         | 1970       | Toni Morrison            |
| Olhos D'água                             | 2014       | Conceição Evaristo       |
| Eu sei por que o pássaro canta na gaiola | 1969       | Maya Angelou             |
| Ponciá Vicêncio                          | 2003       | Conceição Evaristo       |
| Quarto de despejo                        | 1960       | Carolina Maria de Jesus  |
| Torto Arado                              | 2019       | Itamar Vieira Junior     |
| Um casamento Americano                   | 2018       | Tayari Jones             |

Quadro 8 – Indicações de literatura (continua)

|   |      |   |
|---|------|---|
| Um defeito de cor                                   | 2006 | Ana Maria Gonçalves                       |
| <b>LITERATURA – INFANTIL E JUVENIL<sup>29</sup></b> |      |   |
| Angola Janga  | 2017 | Marcelo D’Saete                           |
| Cumbe   | 2016 | Marcelo D’Saete                           |
| Jeremias – Pele                                     | 2018 | Rafael Calça                              |
| Miss Davis  | 2020 | Sybille Titeux de la Croix                |
| O ódio que você semeia                              | 2017 | Angie Thomas                              |
| A cientista guerreira do facão furioso              | 2019 | Fábio Kabral                              |
| O Caçador Cibernético da rua 13                     | 2017 | Fábio Kabral                              |
| O black power de Akin                               | 2012 | Kiusam de Oliveira                        |
| O mundo no black power de Tayó                      | 2020 | Kiusam de Oliveira                        |
| Caderno de rimas do João                            | 2015 | Lázaro Ramos                              |
| Caderno Sem Rimas Da Maria                          | 2018 | Lázaro Ramos                              |
| O menino coração de tambor                          | 2013 | Nilma Lino Gomes                          |
| As bonecas negras de Lara                           | 2017 | Aparecida de Jesus Ferreira               |
| Amor de cabelo                                      | 2020 | Matthew A. Cherry, Vashti Harrison        |
| O menino Nito                                       | 2008 | Sônia Rosa                                |
| Princesas Negras                                    | 2018 | Edileuza Penha de Souza e Ariane Meireles |

29 Essas são apenas algumas das indicações, feitas por pessoas que contribuíram com a pesquisa, mas é importante registrarmos que a perfil no Instagram do grupo LitERêtura (<https://www.instagram.com/literetura/>) promove, por meio do projeto “Sexta-Negra Literária”, divulgação semanal de livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Quadro 8 – Indicações de literatura (conclusão)

|   |      |   |
|---|------|---|
| Wangari Maathai - A mulher que plantou milhões de árvores | 2015 | Frank Prevot, Aurelia Fronty              |
| Sulwe   | 2019 | Lupita Nyong'ó                            |
| O pequeno príncipe preto                                  | 2020 | Rodrigo França                            |
| Bojabi - A árvore mágica                                  | 2013 | Dianne Hofmeyr, Piet Grobler              |
| Kalimba   | 2015 | Brunna Mancuso, Maria Celestina Fernandes |
| Chuva de manga  | 2002 | James Rumford                             |
| A mãe que voava   | 2018 | Caroline Carvalho                         |
| Amoras  | 2018 | Emicida                                   |
| Da minha janela   | 2019 | Otávio Júnior                             |
| One Love  | 2011 | Cedella Marley                            |
| Tudo vai dar certo  | 2013 | Cedella Marley                            |
| Com qual penteado eu vou?                                 | 2021 | Kiusam de Oliveira                        |
| De passinho em passinho: Um livro para dançar e sonhar    | 2021 | Otávio Junior                             |

Fonte: Organização própria.

Quadro 9 – Indicações de programas de rádio (continua)

| <b>PODCASTS</b>                          |
|--|
| • AmarElo Prisma (Deezer/Spotify)        |
| • Afrofuturo (Deezer/Spotify)            |
| • O lado negro da força (Deezer/Spotify) |
| • Ubuntu Esporte Clube (Deezer/Spotify)  |

### Quadro 9 – Indicações de programas de rádio (conclusão)

|   |
|---|
| • Maria vai com as outras - Ep. 04 (Deezer/Spotify)                     |
| • Afrofuturismo, com Morena Mariah - Ep. 04 - Futuro possível (Spotify) |
| • Negro da Semana (Deezer/Spotify)                                      |
| • Vidas Negras com Tiago Rogero (Spotify)                               |

Fonte: Organização própria.

### Quadro 10 – Indicações de canais do YouTube

| <b>CANAIS DE VÍDEO</b>                     |
|--|
| • Websérie - Raiz Forte - Charlene Bicalho |
| • Canal Silvio Almeida                     |
| • Palavra Negra - Adriano Monteiro         |
| • Africastê                                |
| • De Pretas - Gabi Oliveira                |
| • Herdeira da Beleza - Tassio Santos       |
| • Cultne - Acervo digital de Cultura Negra |
| • Nós Transatlânticos                      |
| • Canal Preto                              |
| • Nossa Voz Ecoa - Preta Rara              |

Fonte: Organização própria.

Quadro 11 – Indicações de palestras (continua)

| <b>PALESTRAS TED TALKS</b>   |
|--|
| A plataforma ted.com é um projeto que visa disseminar boas ideias através de palestras e seminários. Os vídeos disponibilizados são gratuitos, contam com palestrantes de várias nacionalidades, incluindo do Brasil, e disponibilizam legendas em português para palestras em outros idiomas. |
| • O perigo da história única - Chimamanda Ngozi Adichie  |
| • A urgência da interseccionalidade - Kimberlé Crenshaw  |
| • O racismo, quando não nos mata, nos torna inseguras - Karina Vieira  |
| • O que precisamos para ser racista? Manoel Soares   |
| • Racismo Estrutural - AD Junior   |
| • O Racismo e o audiovisual no Brasil - Maria Gal  |
| • O Racismo Estrutural na cultura do futebol - Márcio Chagas   |
| • A política racial do tempo - Brittney Cooper   |
| • Os Símbolos do Racismo Sistêmico e como tirar o poder deles - Paul Rucker  |
| • Como o racismo nos deixa doentes? - David R. Williams  |
| • Precisamos romper com os silêncios - Djamila Ribeiro   |
| • Como desconstruir o racismo, uma manchete por Rückert vez - Baratunde Thurston   |
| • Racismo tem um custo para todos - Heather C. McGhee  |
| • Um novo olhar sobre a pessoa negra; novas narrativas importam - Gabi Oliveira  |
| • Eu quero poder ser fraca - Stephanie Ribeiro   |
| • A síndrome do colonizador - MC Martina   |
| • Afrofuturo - Morena Mariah   |

### Quadro 11 – Indicações de palestras (conclusão)

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Como podemos começar a curar a dor da divisão racial - Ruby Sales</li></ul>            |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Precisamos falar sobre uma injustiça - Bryan Stevenson</li></ul>                       |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Como funciona o preconceito racial - e como rompê-lo - Jennifer L. Eberhardt</li></ul> |

Fonte: Organização própria.

Sinta-se livre para compartilhar esse material e fazer esse conhecimento circular!

## 7. O município da Serra, seus indicadores e o rap

“Um bom lugar,  
se constrói com humildade.  
É bom lembrar.  
Aqui é o mano Sabotage  
Vou seguir sem pilantragem,  
vou honrar, provar [...]”  
(Sabotage)

A cidade da Serra/ES está localizada aos pés do imponente Monte Mestre Álvaro, uma das maiores elevações litorâneas do país, podendo ser avistado em todo o município, bem como por grande parte da região metropolitana da Grande Vitória. Cabe aqui um destaque à importância desse monte por ser ele parte integrante da identidade serrana. Além da proteção constante do Mestre, as belezas da cidade ainda incluem o verde das áreas rurais, as matas e lagoas, com sua costa banhada pelo Oceano Atlântico. A cidade olha constantemente para as margens do continente africano do outro lado.

Foto 1 – Monte Mestre Álvaro



Fonte: Arquivo dos autores.

Somada à sua beleza, a Serra também é um dos mais importantes municípios do Espírito Santo por abrigar um grande polo industrial, um pulsante comércio e, principalmente, por ser a cidade mais populosa do estado. De acordo com dados do IBGE (2019), o número de habitantes da Serra ultrapassa os 517 mil.

Andando pelas ruas e comunidades do município, não é difícil encontrar traços significativos da presença africana na região. Observando sua população, fica ainda mais fácil constatar que o grande contingente de pessoas negras, não por coincidência ou acaso, remonta a uma longa linha de chegadas de descendentes de africanos a essas terras através dos tempos.

Também, os marcos históricos e manifestações culturais e religiosas mais importantes existentes no município apresentam profundo entrelaçamento com as culturas trazidas do continente africano pelos escravizados e por aqueles que as preservaram com o passar dos séculos. Porém, apesar de toda a pujança da participação negra na história do município, temos dificuldade de encontrar registros detalhados dessa trajetória por diversas razões.

Por isso, este capítulo pretende apresentar o município analisado na pesquisa e, entre outras coisas, levantar questões sobre os apagamentos e silenciamentos da cultura africana na cidade e como isso ressoa no contexto educacional.

## Serra: uma cidade negra

A afirmação contida no subtítulo dessa seção pode parecer ousada, mas é passível de confirmação por diversas fontes, seja pelos dados do censo do IBGE (2010), que registrava 67% da população serrana como autodeclarada negra, ou pelas manifestações culturais e religiosas influenciadas por tradições africanas, como: a folia de Reis, o Congo ou os festejos de São Benedito. Constatamos também pelas ruínas do Sítio Histórico de Queimado<sup>30</sup> ou do Sítio Histórico e Arqueológico de Carapina,<sup>31</sup> que abrigam parte importante dos registros da presença negra na história da cidade.

A despeito da constatação por essas observações, vale destacar a carência de fontes históricas sobre a constituição da população negra no município da Serra. Durante o levantamento desta pesquisa, evidenciou-se também uma lacuna no que se refere a produções literárias ou acadêmicas que discutam e/ou se aprofundem na questão da participação dos africanos e seus descendentes na construção e desenvolvimento da cidade. Cabe fazer uma ressalva importante aqui: esta pesquisa não tem por objetivo uma análise histórica aprofundada, visto que o foco deste trabalho é a educação. Se quiséssemos fazer um aprofundamento na questão histórica, nos faltariam as ferramentas de historiador(a). Sendo assim, os fatos históricos eventualmente narrados na pesquisa terão o intuito de uma contextualização da presença negra no município.

Tratando-se de relatos históricos sobre a população negra no município, há, relativamente, uma grande quantidade de textos, artigos e capítulos de livros tratando da Insurreição do Queimado. Esse evento consistiu em um levante de escravizados(as), ocorrido no distrito homônimo em 19 de março 1849. A história conta que o padre da localidade, Gregório de Bene, prometeu a liberdade a um grupo de escravizados que trabalhassem em suas horas

---

30 O Sítio Histórico de Queimado é um museu a céu aberto, na localidade onde aconteceu o evento que ficou conhecido como a Insurreição ou Revolta do Queimado, em 1849. As ruínas do Queimado representam o mais marcante levante contra a escravidão no Espírito Santo e uma das mais importantes no Brasil. Este sítio está localizado a 25km da capital, Vitória-ES, e é aberto à visitação.

31 Esta área tombada pelo Conselho Estadual de Cultura abriga um museu público. A estrutura é formada pela capela de São João Batista (construída em 1562 no período em que os Jesuítas gerenciavam fazendas na região), ruínas de um casarão e um cemitério. Aberto à visitação.

de folga na construção da igreja do local. Ao término da obra, no entanto, as promessas não foram honradas, o que deflagrou a revolta.

A mobilização que levou a esse evento não foi apenas fruto do calor do momento das promessas frustradas. De acordo com Cleber Maciel (2016b, p. 99), “[...] o movimento foi organizado e iniciado por alguns escravos conscientes da conjuntura histórica, que parecia apontar para uma possível vitória”. Faltou pouco para que a revolta tivesse proporções ainda maiores, como menciona o autor:

Os negros de Queimado já tinham reunido muitos companheiros e teriam alcançado grande número, se os contingentes de São Mateus, Viana e parte do Queimado tivessem chegado ao ponto de encontro, no pátio da igreja, em tempo para a luta e dispusessem de melhor organização (MACIEL, 2016b, p. 100).

A revolta foi debelada em dois dias e os organizadores foram presos e sentenciados. Dois dos líderes foram enforcados: João da Viúva e Chico Prego. Esse último, tempos depois, recebeu uma estátua como homenagem na praça central da sede do município. Essa revolta, mesmo não tendo sido longa nem envolvido um grande número de revoltosos, assustou sobremaneira as autoridades da Província. Maciel ainda acrescenta:

A Insurreição do Queimado marcou, por muitos anos, a vida dos capixabas do período escravista, pelo fato de representar sempre uma mostra da latente violência contida nas relações escravistas e da pulsante e inquebrável vontade de libertação que os escravos demonstravam, mesmo que para isso fossem levados à luta sangrenta e daí à morte (MACIEL, 2016b, p. 101).

Nota-se, porém, que para além desse episódio não há muitos registros sobre a trajetória de negros e negras nas terras da cidade. Faz parecer que os escravizados e escravizadas trazidos cativos da África, mesmo tendo chegado ao município ainda na segunda metade do século XVI, não haviam realizado nada notável, do ponto de vista social, religioso ou cultural, e conviveram dentro do sistema escravocrata de maneira dócil e resignada até a revolta e que, após debelado o levante, retornaram à passividade e inércia, o que não é verdade.

Em entrevista, a historiadora e professora do departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo, Leonor Araújo (2020), credita em parte a falta de relatos históricos mais detalhados e ricos sobre o município ao fato de a região ter sido, por muito tempo, vista como um apêndice da capital Vitória. A Serra é alçada à categoria de vila apenas na segunda metade do século XIX. Anteriormente, o que existiam eram fazendas dedicadas à produção de cana de açúcar, farinha ou criação de gado. Esse fato, inclusive, é determinante para que a Insurreição do Queimado ocorresse na Serra e não em outras comarcas do Espírito Santo.

Dentre as poucas publicações encontradas, uma das mais conhecidas e com a proposta de fazer um apanhado histórico detalhado do município, tem o título *Serra: Colonização de uma cidade. História, folclore e cultura*. Nesta obra, Clério Borges (2015), um pesquisador da história local, segue a tendência de fazer uma abordagem dos(as) africanos(as) e seus/suas descendentes na cidade apenas de forma periférica, delegando-lhes um papel de coadjuvantes na formação do município. A obra também se apoia na ideia de miscigenação casual que equilibrava povos em posições tão díspares:

Com o desenvolvimento do povoado, os colonizadores portugueses vão estabelecendo suas residências e seus engenhos. Anos depois chegam os negros escravos para o trabalho braçal. Da miscigenação de Portugueses, Índios e Negros surge o povo serrano, que dos portugueses herdou a religiosidade, dos negros um rico folclore e um grandioso gosto pelas festas e dos Índios, a paixão pela liberdade (BORGES, 2015, p. 35).

O trecho citado resume bem a tônica da publicação. Entre os diversos problemas desse registro, observamos a naturalização da invasão, colonização e expropriação concreta e simbólica por parte do europeu, sendo, dessa forma, considerado detentor de um direito natural e inquestionável de impor sua dominação a outros povos. Outro fato digno de nota é a omissão em fazer qualquer problematização, mesmo que mínima, da ação escravizatória portuguesa, mencionando apenas uma “chegada” dos negros, lá denominados “escravos”, como se fosse um ato voluntário, e de sua função nessa estrutura social e econômica: o trabalho braçal, sem posse, remuneração, acumulação de riqueza ou formação de vínculos familiares.

Tão problemática quanto as questões anteriormente mencionadas é essa visão da mistura cordial das raças, utilizando, para isso, estereótipos completamente vazios de significado. Nesse caldeirão de assimilação de características, caso levemos o relato em consideração, entenderemos que o único que possuía religiosidade nessa relação era o povo de origem portuguesa. Tanto indígenas como povos africanos ou descendentes não possuíam, segundo o autor, essa dimensão. Ao menos não de forma adequada a uma régua que meça a importância do relacionamento de cada povo com o transcendente. Nessa visão empobrecida e enviesada, a população negra trazia consigo de África não uma cultura (ou diversas culturas), mas apenas o que o autor denomina como um rico folclore e um espírito festeiro.

O que coroa essa interpretação dos papéis dos povos é outra ideia profundamente enraizada no senso comum de que os povos indígenas, aparentemente a despeito do(a) negro(a) africano(a), tinha um forte apreço à liberdade, provavelmente pelo fato de terem sido escravizados em menor número pelos portugueses que, mais uma vez nessa narrativa, pareciam ter o direito e autoridade de tratar os demais seres humanos a seu bel prazer, sem questionamento à sua violência e barbárie.<sup>32</sup>

A intenção do comentário em referência a essa obra não é de desmerecer o trabalho de um pesquisador autodidata dedicado à cultura do município, mas de demonstrar o quanto certas abordagens tendem a invisibilizar os povos de origem africana, suas lutas, sofrimento e suas contribuições na história do local. Essa tendência não é exclusiva do referido autor: a professora Leonor Araujo (2020) ressalta que, em geral, a história do Espírito Santo é caracterizada por ser uma história dos vencedores. Nessas narrativas, os vencedores louvados aqui são, em primeiro lugar, os(as) portugueses e depois os/as italianos(as) e alemães(ãs).

Essa fórmula de historiografia é repetida em boa parte dos esparsos trabalhos dedicados à história da cidade, que cria e exalta heróis, que remete a

---

32 Um exemplo dessa ideia enraizada ocorreu em agosto de 2018, durante a campanha presidencial, quando o então candidato à vice-presidência, o general da reserva, Antônio Hamilton Mourão, numa palestra na Câmara de Indústria e comércio de Caxias do Sul, destilou alguns estereótipos que permeiam o senso comum, ao dizer que o brasileiro herdou dos indígenas uma certa indolência e dos africanos a malandragem. Isso evidencia o quanto tais pensamentos estão disseminados em vários níveis da sociedade brasileira.

um passado monumental e fomenta o contínuo apagamento da participação de negros e negras na construção da Serra. Essa noção disseminada perdura e se reproduz no imaginário da população.

Um dos registros mais relevantes encontrados foi a obra de Cleber Maciel,<sup>33</sup> intitulada *Negros no Espírito Santo*, na qual o autor faz um profundo levantamento das origens dos grupos africanos que foram traficados para o Espírito Santo, e suas trajetórias nessas terras. A dificuldade de encontrar fontes sobre o tema também fizeram parte do trabalho desse pesquisador, que relatou o seguinte:

Percebe-se então que os conhecimentos são muito gerais, superficiais e imprecisos, isso para áreas que têm sido, desde longa data, intensamente estudadas. Logo, é de prever que especificamente para o Espírito Santo as deficiências sejam ainda maiores (MACIEL, 2016b, p. 63).

Não obstante tais dificuldades, a diligente pesquisa do professor Cleber Maciel apresenta informações que nos ajudam a compreender o fluxo de africanos chegando às terras capixabas e os deslocamentos pelos municípios do estado, incluindo a Serra. Apesar de não dedicar um capítulo da obra à população negra na cidade, o pesquisador mostra fatos que, mesmo pontualmente, abordam a região no que diz respeito ao tráfico escravagista, aos atos de resistência, à religiosidade e à influência cultural africana.

No que tange essa herança cultural, observamos no município a presença marcante de algumas manifestações determinantes na identidade do povo serrano, como o Congo e a Festa do Mastro de São Benedito. De acordo com Maciel (2016), no ano de 1854 foi apresentado um Congo na região de Queimado, hoje município da Serra. Essa festividade era uma das engenhosas formas dos escravizados e escravizadas preservarem suas histórias e costumes,

---

33 Cleber da Silva Maciel (1948-1993) foi historiador, militante do Movimento Negro, intelectual e pesquisador capixaba. Foi também professor da Universidade Federal do Espírito Santo, onde além de lecionar foi um mobilizador social em torno da luta antirracista, pelas ações afirmativas e da valorização da negritude. Suas obras buscaram fazer o resgate da história da população negra no Espírito Santo, através de sua origem, tradições, religiosidade e condições de vida na sociedade brasileira. O professor Cleber Maciel influenciou diversos outros pesquisadores, como fica evidenciados nos depoimentos contidos na edição do livro *Negros no Espírito Santo* (2016).

a partir das atividades que lhes eram permitidas fazer. A despeito das ideias de miscigenação cultural, essas festas eram essencialmente negras e permeadas pelas tradições culturais africanas, como menciona o autor:

Assim, são encontradas, ligadas por laços sutis, muitas atividades culturais negras e práticas católicas dos colonizadores que podem ser interpretadas como sincretismos. Nesse caso, estão os cultos e procissões de São Benedito, compostos quase apenas de negros e com componentes religiosos africanizados, como anjinhos negros e rainhas africanas (MACIEL, 2016a, p. 148).

Sobre as funções que essas celebrações desempenhavam na vida desses africanos e africanas vivenciando a diáspora nessa região, o autor destaca um significado especial de representar historicamente as lutas e reinados africanos (MACIEL, 2016a). Esse exercício de resistência cultural enfrentava também contrapartidas repressivas por parte das autoridades da província, que chegaram a proibir, ainda em 1854, em Nova Almeida, os batuques, danças e ajuntamentos de escravizados (MACIEL, 2016a). Mesmo assim, toda essa cultura, preservada por séculos, dá uma noção de quão intrincada é a contribuição africana para a identidade serrana, o que justifica, em suma, a afirmação do subtítulo de que a Serra é uma cidade negra na sua essência.

## **Indicadores sociais e os relatos das ruas**

Na esteira do desenvolvimento da cidade, a partir da transição, em meados da década de 1960, de uma economia baseada na agricultura para a exportação aos grandes investimentos na formação de polos industriais na década seguinte, o município experimentou um salto populacional. Os movimentos migratórios, fortemente caracterizados pela busca por colocação no mercado de trabalho, contribuíram para constantes chegadas de massas de trabalhadores e trabalhadoras. Em grande parte, os grupos dessa migração laboral, que se deslocaram da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, contribuíram também para o aumento da população negra na cidade.

Porém, concomitantemente ao incremento econômico, industrial e populacional, problemas inerentes ao crescimento desordenado também se acentuaram. Segundo afirmam Dourine Aroeira Suce e Maria Cristina Daldato (2017, p. 85), “[...] a cidade, ao se expandir, passa a apresentar mudanças

em sua estrutura, em especial no que se refere aos aspectos econômicos e sociais”. Fatores como a desigualdade na distribuição de renda e a formação de bolsões de pobreza acabaram se tornando determinantes para se aferir a qualidade de vida da população negra no município, constantemente relegada a esses espaços socialmente segregados. As autoras ainda mencionam que:

[...] como podemos constatar no aumento vultoso do número de habitantes: 9.192 no ano de 1960 e 409.267 no ano de 2010. Esse crescimento contribuiu fortemente para elevar as mazelas sociais que se agravaram na RMGV (Região Metropolitana da Grande Vitória) e, em específico, no município de Serra (SUCE; DADALTO, 2017, p. 93).

Como resultado do crescimento, houve o agravamento das desigualdades sociais. Essa precarização da qualidade de vida incidiu mais violentamente sobre negros e negras da cidade. Alguns indicadores mostram a condição de vulnerabilidade da população negra do município. De acordo com dados do Perfil da Pobreza (2016), do Instituto Jones dos Santos Neves, o município da Serra encontra-se entre os dez com as taxas mais elevadas de extrema pobreza,<sup>34</sup> com 52% inscrita no Cadastro Único (CadÚnico). Essa taxa incide diretamente na população negra, uma vez que, dentre os inscritos no referido cadastro, 71,1% se autodeclaravam negros(as).<sup>35</sup>

À medida que as desigualdades se acirravam, a violência também cresceu no município. No início dos anos 2000, a Serra alcançou um triste destaque entre os municípios do estado pelos números alarmantes de assassinatos. Desde então, o status de cidade violenta foi sendo consolidado e tanto a mídia

---

34 “A análise das taxas de pobreza e extrema pobreza da população capixaba com base no CadÚnico requer alguns esclarecimentos. Inicialmente, deve-se considerar que se trata de um cadastro composto em sua maioria por beneficiários do programa de transferência de renda do Governo Federal, o Bolsa Família, que declararam sua renda antes de receberem o benefício, uma vez que é esse o critério de inclusão no programa. Portanto, as taxas de pobreza e extrema pobreza, calculadas com essa base, serão necessariamente mais altas do que, por exemplo, as taxas que são calculadas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, que inclui em seu universo pessoas com rendimentos mais elevados, e além disso captam o efeito das políticas de transferência de renda” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 14).

35 De acordo com a autodeclaração dos inscritos no CadÚnico, 62,6% eram pardos(as) e 8,5% pretos(as). (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 11).

local quanto nacional têm noticiado seguidas vezes as taxas de mortalidade na cidade, especialmente contra a juventude negra.

De acordo com notícia veiculada no jornal Folha Vitória (2017), até aquele ano, o município da Serra tinha a maior taxa de adolescentes mortos de forma violenta no território nacional. A mesma matéria ainda menciona que, levando-se em consideração as tendências de mortes violentas de adolescentes, no município da Serra um jovem negro teria 2,8% mais chances de ser morto de forma violenta do que um branco.

Muitas dessas mortes são creditadas ao envolvimento dessa juventude com a criminalidade e com o tráfico de drogas. Vale a pena observar que, apesar do ingresso de muitos deles no mundo do crime ser, de fato, uma das razões indicadas para justificar as mortes, não pode ser excluída dessa conta a ausência do Estado em prover uma vivência digna às crianças e à juventude das comunidades que apresentam piores indicadores sociais. Sem políticas voltadas à educação, saúde, geração de renda, cultura e lazer, o caminho de muitos, invariavelmente, será o da criminalidade.

Julio Jacobo Waiselfisz (2015), no estudo intitulado *Mapa da Violência de 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil*, mostra que a taxa de mortes violentas de adolescentes brancos em todo o estado do Espírito Santo era de 50,7 para 100 mil habitantes, enquanto “[...] para adolescentes negros, Alagoas e Espírito Santo praticamente triplicam a média nacional de 66,3 homicídios por 100 mil adolescentes negros” (WASELFSZ, 2015, p. 33). Ou seja, no estado, alcançamos a marca de 177,6 mortes de jovens negros a cada 100 mil habitantes nessa faixa etária.

Dessa forma, vemos que a vida dura na periferia do município pode ser ainda mais dura e mais curta para a juventude negra. Se destacamos anteriormente a falta de documentação histórica do passado do município, o mesmo não pode ser dito sobre a atualidade. Para além da visão externa noticiada pela mídia, os(as) rappers e ativistas do movimento hip-hop se encumbem de produzir os relatos do cotidiano das periferias da cidade, do ponto de vista dos que habitam esses espaços. Como diz o provérbio africano, de origem Haussá: “Enquanto os leões não contarem suas histórias, os caçadores serão sempre glorificados e os leões os derrotados”. Nesse sentido, reivindicando a narrativa de suas vidas, o rap forma e informa. Essa é a linguagem encontrada para romper o silenciamento social há muito imposto a essas comunidades.

Para Esmael Alves de Oliveira, Conrado Neves Sathler e Roberto Chaparro Lopes (2020, p. 10-11):

A capacidade do rap visibilizar a voz dos excluídos e, conseqüentemente, produzir empoderamento e autoestima talvez seja sua maior afronta contra um estado neopolítico. Um ‘corpo sem valor’ encontra uma letra de rap que o inspira a se ver como um ser com seu próprio valor. Além disso, identifica e resiste à tutela dos mecanismos que o/a fizeram crer no discurso desvalorizador.

No prefácio do livro *Sobrevivendo no Inferno*, que trata do impacto do álbum de mesmo nome do grupo Racionais MC’s na música e na sociedade brasileira, Acauam Silvério de Oliveira (2018, p. 24) declara que o foco do rap “[...] está na construção de uma fraternidade de iguais no interior de uma comunidade periférica que se afirma contra um projeto de nação que a quer exterminar”. O autor vai além e elenca algumas motivações principais encampadas pelo rap na vida da periferia:

O objetivo maior é construir, em conjunto com a comunidade periférica, um caminho de sobrevivência para todos os irmãos, bandidos inclusos, por meio da palavra tornada arma. Mais que isso, o rap reconhece que apenas assumindo todas as complexas implicações desse lugar de marginalidade será possível para a periferia construir espaços emancipatórios (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

Desse modo, a dinâmica da violência e opressão na cidade da Serra é retratada na forma da poesia urbana rimada, como nesses versos do grupo Suspeitos na Mira<sup>36</sup> (1999):

Serra, lei da selva assassina. Que sina.  
Alerta malandro! Você é o primeiro culpado,  
Pra todos os efeitos, pobre, preto, suspeito.  
É grupo de risco na periferia.

---

36 Suspeitos na Mira é um dos grupos mais antigos e conceituados do hip-hop capixaba. Formado em 1993 por Sagaz, Ibrau e Dudu do Rap, o grupo participou em 1996 da histórica primeira coletânea de rap do estado: “Tributo a Zumbi”, e, desde então, o grupo segue destilando em suas rimas as histórias do cotidiano das periferias da Grande Vitória.

[...] Serra Dourada, que de dourada não tem nada.  
Dichavada, favela manchada de sangue  
Devido aos grupos de extermínio que dominam a área  
Para impor as leis deles contra as gangues.

Alguns versos retratam o quanto o estado do Espírito Santo é extremamente violento para com a sua juventude, e o quanto a Serra ocupa um triste lugar de destaque, conforme observado pelo rapper Negro Boris, na música *Antes de Morrer*:<sup>37</sup>

Maldade sempre na cabeça daqueles que por aqui agem.  
Não me engana, região serrana, uma das mais violentas do estado.  
Grupos de extermínio formados espalhando a morte pra todos os lados.  
Bandido ou polícia, quem será o culpado?  
Triste sina.  
Mestre Álvaro, Barro Branco, Nova Carapina  
Quantos corpos encontrados na Avenida Cataguazes  
Só quem mora aqui é quem sabe.

Outro assunto recorrente nas rimas sobre o cotidiano das comunidades periféricas revela a relação da precariedade da vida, do crime e da sobrevivência, como nos versos de outro rapper da região, Mi\$haria:

Seguindo na pista, nas quebrada da Serra  
Aqui o crime é louco, mas o Rap é que impera  
Tamo aí, guerra, sobrevivendo na moral,  
Periferia foda, Centro Industrial  
Região Civit, os amigo tão turbinado  
Chega no respeito porque aqui tá embaçado  
Tá complicado, vários parceiros lá sofrendo  
Fazendo um corre louco.

---

37 A música do rapper Negro Bóris, chamada *Antes de Morrer*, não consta em nenhuma gravação, coletânea ou álbum, portanto não foi possível encontrar as informações técnicas da faixa. A música se encontra disponibilizada em: <https://youtu.be/o2H-lth4XfM>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Perigoso, mas vivendo.  
Civit, Serra, essa é a nossa região.  
Se der vacilo agora mais cê tá no chão.<sup>38</sup>

Vidas perdidas, porém, não esquecidas pelos rimadores da cidade:

Quem sabe o caminho de cor, é eu e o Dudu.  
Duas e tantas no busu, estressante...  
Que só compensa na hora da chegada em casa.  
Assim por nós considerada, Serra Dourada.  
Já da esquina avisto aquela velha praça,  
Palco de imagens cinematográficas. Hoje reformada,  
Mas não apaga da mente dos moradores as vidas ali  
tiradas (SUSPEITOS NA MIRA, 2017a).

Assim, muito do que ecoa nas rimas dos rappers das quebradas da Serra é a denúncia dessa realidade enfrentada no dia a dia. Honrando as palavras do icônico Sabotage (2000): “Rap é compromisso, não é viagem”. E apesar de toda a característica de denúncia tradicionalmente trazida pelo rap, o estilo, através de muitos de seus representantes, não deixa de destacar o potencial educador dessa expressão cultural.

Mesmo não sendo um movimento homogêneo, percebemos que vários MC's têm um forte engajamento com a educação como via de emancipação da juventude periférica, além do estímulo ao pensamento crítico para avaliarem sua real condição no mundo e na sociedade. Para exemplificar, um dos rappers que explora essa dimensão educacional em suas letras é o estadunidense KRS-One,<sup>39</sup> que já na década de 1990 declarava em suas músicas a importância da educação, do conhecimento de mundo e do autoconhecimento. Por prezar tanto essa noção, ele incorporou o conceito ao seu nome artístico, usando um acrônimo que, numa tradução livre, utiliza a frase “conhecimento

---

38 A música citada, chamada *Nossa região (CIVIT)*, não consta em nenhuma gravação ou álbum, portanto não foi possível encontrar as informações técnicas da faixa. Disponibilizada em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3UyxON3x84>. Faz alusão à região do Centro Industrial de Vitória, um complexo de indústrias localizado próximo aos bairros Maringá, Mata da Serra, Barcelona e Porto Canoa. Acesso em: 12 nov. de 2020.

39 KRS-One é o nome artístico adotado pelo MC estadunidense Lawrence Krishna Parker, natural do Bronx, o berço do movimento Hip-Hop, e um dos pioneiros na arte rap.

reina supremo”,<sup>40</sup> ideia que manteve como a tônica de várias de suas músicas no decorrer dos anos.

Porém, é preciso entender que existe a educação e existe a escola. Muito daquilo que é teorizado como ideal educacional não chega, de fato, às unidades de ensino. O rapper Thiago Elniño, na música *Pedagoginga*, traduz o pensamento de muitos(as) estudantes ante a seu percurso escolar:

Eu não quero mais estudar na sua escola  
Que não conta a minha história, na verdade me mata  
por dentro.  
[...] Pra mim contaram que o preto não tem vez.  
E o que que o *Hip-Hop* fez? Veio e me disse o contrário  
A escola sempre reforçou que eu era feio  
O *Hip-Hop* veio e disse: Tu é bonito pra caralho.  
O *Hip-Hop* me falou de autonomia.  
Autonomia que a escola nunca me deu  
A escola me ensinou a escolher caminhos  
Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu.  
(ELNIÑO, 2018).

O rap é capaz de criar uma pedagogia crítica e alternativa (OLIVEIRA; SATHLER; LOPES, 2020), tendência essa também evidenciada no rap serrano, como vemos na seguinte participação de Leprechal na música *Miolo Mole*, do grupo Suspeitos na Mira:

[...] A vida me ensinou assim,  
Achar o melhor pra mim  
Aonde quer que vá, saber chegar, saber sair.  
Leprechal, sim. Os loco me ensina  
Aqui no pé da Serra o rap cresce me inspira (SUSPEI-  
TOS NA MIRA, 2017b).

Da mesma forma, em outra música do mesmo grupo, na colaboração de Neguim Gladson, do grupo Missão Urbana:

---

40 O prefixo KRS é formado pelas iniciais das seguintes palavras: *Knowledge Reigns Supreme*.

O rap comunica  
 Dá as dicas e não complica.  
 São vários na função  
 Tá tipo eu pregando a vida.  
 Cultura cresce  
 Provocando febre, fazendo o que deve  
 Tipo um remédio a curar aqueles que se perde (SUS-  
 PEITOS NA MIRA, 2017c).

Assim, podemos considerar que o rap configura uma instância educativa eficaz, à medida que dialoga, em termos de linguagem e conteúdo, com aqueles sujeitos que frequentam as escolas das periferias de todo o país e, conseqüentemente, do município da Serra. Boa parte da cultura hip-hop se orienta na construção e no resgate da autoestima da população negra, pobre e marginalizada. O rap, elemento verbal<sup>41</sup> do movimento, traz em suas letras a valorização da negritude, a potência interior de cada indivíduo marginalizado e a superação das condições de vidas adversas. Mesmo com todos os atributos positivos citados, essa ferramenta ainda é pouco incluída nas aulas e nos currículos escolares. Ao contrário, muitas vezes desperta o desprezo e a repulsa de muitos educadores e educadoras.

Muito dessa resistência vem de ideias pré-concebidas, atravessadas nas entrelinhas pelo racismo e preconceito de classe, que atribui a determinadas expressões populares o caráter negativo e bárbaro. “Assim, acreditamos que a criminalização do *Rap* e do *Funk* não são por acaso. Ao contrário, trata-se da manifestação sintomática de um estado racista que busca criminalizar toda produção e reprodução do pobre, preto e periférico” (OLIVEIRA; SA-THLER; LOPES, 2020, p. 5). Compreendemos então que, obviamente, um dispositivo com tamanha potencialidade emancipatória não passaria incó-

---

41 No movimento hip-hop, conforme conceituado por Afrika Bambaataa, líder do grupo Zulu Nation, reconhecido como o criador desse estilo musical, o hip-hop se divide em quatro elementos básicos: O rap (na figura do MC, título usado inicialmente para designar os Mestres de Cerimônia, que tinham a função de levantar a massa, e que evoluiu para a definição moderna daquele que é a voz ou a expressão falada/cantada do movimento), o DJ, o Graffiti e o Breakdance (figuras dos dançarinos, também conhecidos como B-boys e B-girls). Além dos elementos a cultura hip-hop iniciou-se com o lema: Paz, Amor, União e Diversão. Hoje em dia, outras correntes incluem outros elementos ao movimento, variando de acordo com as diversas formas de participação e entendimento dessa cultura.

lume à censura status quo e da branquitude, que se alimenta da opressão de extratos sociais ditos inferiores para se afirmar como classe dominante.

## **Compreendendo as relações étnico-raciais na educação do município da Serra**

Para seguirmos na reflexão sobre a Serra, é importante entendermos um pouco da organização estrutural da educação do município e, com isso, compreendermos os avanços e limitações das políticas implementadas no campo da educação das relações étnico-raciais, bem como o nível de enraizamento dessas práticas (GOMES; JESUS; ALVES, 2012).

A partir da percepção de que o município da Serra é constituído historicamente, e na contemporaneidade, por uma população predominantemente negra, é válido considerar que a rede pública municipal de ensino abrigará um grande número de estudantes negros e negras, fato que pode ser confirmado pelo Censo Escolar (2019) do governo do estado do Espírito Santo sobre matrículas.

Tabela 1 – Estudantes matriculados(as) na rede municipal da Serra em 2019

| <b>Matrícula por Modalidade e Cor/Raça da Rede Municipal de Serra - Espírito Santo – 2019</b> |                 |              |               |            |           |                |                    |
|---|-----------------|--------------|---------------|------------|-----------|----------------|--------------------|
| <b>Modalidade</b>   | <b>Cor/Raça</b> |              |               |            |           |                | <b>Total Geral</b> |
|   | Branca          | Preta        | Parda         | Ama-rela   | Indíge-na | Não de-clarada |                    |
| Educação Infantil   | 4.574           | 1.150        | 13.201        | 96         | 25        | 1.894          | 20.940             |
| Ensino Fundamental  | 8.520           | 2.204        | 27.533        | 129        | 56        | 3.235          | 41.677             |
| EJA   | 221             | 150          | 1.303         | 13         | 4         | 482            | 2.173              |
| <b>Total Geral</b>  | <b>13.315</b>   | <b>3.504</b> | <b>42.037</b> | <b>238</b> | <b>85</b> | <b>5.611</b>   | <b>64.790</b>      |

Fonte: Censo Escolar 2019 - SEDU/GEIA/SEE.

Observamos que, dentre os/as 64.790 alunos(as) matriculados(as) nas 139 unidades de ensino distribuídas pela cidade, temos 45.541 estudantes declarados(as) como negros(as). Esse número representa 70% das matrículas na rede, ignorando ainda os/as 5.611 alunos(as) dos quais não consta declaração de cor/raça na matrícula escolar.

Apesar dessa presença massiva de estudantes negros e negras nas escolas, o que constatamos na educação da cidade é um apagamento dos traços de negritude de forma sistemática e naturalizada. Isso nos leva a pensar: em um município que apresenta essa grande população negra, bem como as marcas históricas e culturais dessa presença, por qual motivo nossa educação continua mantendo a Europa no centro e a África na periferia?

A abordagem das questões étnico-raciais no município da Serra, até pelas características relatadas no decorrer deste capítulo, tinha todas as prerrogativas para fomentar um ambiente educacional mais do que favorável para que fossem contempladas temáticas raciais sobre a herança cultural africana e afro-brasileira de forma orgânica e abundante, tanto em suas práticas cotidianas quanto no currículo. Porém, não muito diferentemente de outros municípios do país, essa temática é suprimida, invisibilizada e tratada excepcionalmente, de maneira artificial, apenas nas datas em que a obrigatoriedade é imposta, como no dia 20 de novembro.

Miguel Arroyo (2010), ao considerar a questão do direito dos(as) estudantes ao acesso à sua cultura, menciona que as escolas, há algum tempo, já introduzem parcialmente aspectos da herança cultural do povo negro, mas que essa cultura entrava nas escolas apenas por algumas frestas. Apesar de configurarem lembranças e referências à cultura afro-brasileira, continuam carregadas de estereótipos. Para Arroyo (2010, p. 127) “[...] reduzir o diálogo intercultural e multicultural a essa abertura festiva e seletiva será um desrespeito a tantos séculos de resistência cultural”. Compreendemos que a proposta de uma educação voltada de fato à Educação das Relações Étnico-Raciais não se faz com uma inclusão pelas frestas, mas sim com ações sistematizadas e estruturantes.

Não é incomum algumas pessoas entenderem que a mera existência de dispositivos legais estabelecendo certas obrigatoriedades, como a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), seja o bastante para que se considere toda a situação resolvida. No entanto, Gomes (2012) nos lembra que:

Existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. E a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação (GOMES, 2012, p. 22).

Nesse contexto, a escola, em toda a sua complexidade de práticas, regulações e sujeitos, demonstra historicamente a sua dificuldade em lidar com as identidades forjadas na diversidade, bem como reconhecê-las e tratá-las com a dignidade e o respeito que merecem (GOMES, 2012). Na mesma medida, diversos fatores dificultam o enraizamento da ERER na rede municipal, seja o desconhecimento, as opiniões e crenças baseadas no senso comum, o fundamentalismo religioso ou a simples acomodação.

De modo geral, é possível afirmar que grande parte dos impeditivos são diretamente relacionados ao racismo e às suas manifestações, ora mais explícitas, ora mais camufladas. De acordo com Silvio Almeida (2019, p. 47) “[...] as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Nesse contexto de resistências, outro aspecto que deve ser levado em consideração, segundo Rodrigo Edenilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), é o fato de que:

[...] a adoção de políticas de ação afirmativa se depara com representação de mentalidades que sustentam preconceitos e reforçam discriminações. Podemos supor que as resistências se devam aos efeitos da naturalização das diferenças transpostas em desigualdades (JESUS; MIRANDA, 2012, p. 65).

Dessa forma, mais do que uma mudança curricular ou o estabelecimento de um corpo de diretrizes legais para a abordagem de determinados assuntos, a necessidade primordial que se apresenta é da mudança do paradigma na formação das subjetividades. Em outras palavras, é imprescindível alterar a forma como a identidade negra é vista e entendida pelos(as) agentes da educação e como o ensino pode se articular positivamente para criar uma pedagogia, de fato, antirracista e valorizadora da cultura e história desses tantos indivíduos que, apesar de configurarem a maioria, ainda são tratados

como sujeitos diversos a serem incluídos no ambiente educacional do qual não fazem parte. Isso, sem perder de vista que:

É preciso ter clareza que o Art. 26<sup>a</sup> acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, *exige que se repensem relações étnico-raciais*, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004a, p. 17, grifo nosso).

Para Gomes (2019), não apenas os currículos, mas também as mentes estão sob o jugo da colonialidade, que permanece fortemente impressa nos materiais didáticos e na formação dos profissionais da educação, desde o corpo docente até à gestão da área. Tal modo de pensar, para a autora, representa um dos grandes desafios na luta antirracista e pela equidade. Isso se soma ao que King (1991) considera como sendo uma das formas como o racismo desconsciente se apresenta, sob um entendimento limitado e distorcido das questões raciais.

Apesar de, no momento, a discussão da descolonização estar em voga em diversos contextos, Gomes (2019) defende um movimento dotado de especificidade e que parta de uma perspectiva negra e brasileira. Ela afirma que: “Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (GOMES, 2019, p. 235).

Em termos de legislação sobre a ERER, o município da Serra foi provocado a adotar uma postura progressista em relação a outras cidades. Cabe ressaltar que essa iniciativa não foi generosidade da administração, mas fruto das demandas do movimento negro na cidade. Em 2001, anteriormente inclusive à Lei nº 10.639/2003, foi promulgada na Serra a Lei municipal nº 2387,<sup>42</sup> que dispõe:

**Art. 1º** - Fica estabelecida a inclusão no Currículo do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino a História dos Negros, índios, do Folclore e Tradições Culturais do Povo Serrano e Capixaba, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96.

---

42 A íntegra do texto da Lei 2387/2001 está disponível em: <http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L23872001.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

**Art. 2º** A presente Lei tem como objetivos:

I - Inserir no Currículo escolar as informações sobre a História e Cultura das Populações Negras, Indígenas e o folclore do povo serrano e capixaba;

II - Sistematizar de maneira didática a participação dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira;

III - Levar todas as áreas de conhecimento dados sobre a participação e contribuição cultural africana, ameríndia e afro-brasileira;

IV - Resgatar a autoestima das populações negras e indígenas e o respeito e orgulho de suas ancestralidade e antepassados;

V - Desenvolver o devido respeito aos valores das contribuições das populações negras e indígenas, diminuindo assim, a discriminação racial e combatendo as causas do racismo;

VI - Fazer conhecer, valorizar e preservar as manifestações, folclore e tradição culturais legadas pelo povo serrano e capixaba ao longo de sua história;

VII - Resgatar e fortalecer a identidade cultural da população serrana;

VIII - Oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento das raízes culturais do povo serrano, capixaba e brasileiro (SERRA, 2001).

No ano de 2007, foi criada, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Serra, a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO), diretamente ligada ao gabinete da Secretaria de Educação, e, em 2013, passou à condição de coordenação, com o nome alterado para Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER), sendo incorporada à alçada da Subsecretaria Pedagógica do município. A alteração de status de comissão para coordenação, bem como a mudança de subordinação, trouxe ao órgão um pouco mais de autonomia nas ações.

Não se pode contestar a importância da existência deste setor dentro da estrutura da municipal para o avanço de políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais, tanto que Jesus e Miranda (2012), em um trabalho sobre o processo de institucionalização da Lei 10.639/2003, indicaram como

preocupante o baixo número de equipes que acompanham os processos de implementação da referida Lei no âmbito da gestão municipal de diversas localidades no Brasil.

Assim, é um ponto positivo que o município disponha dessa ferramenta em sua organização, porém, a mera presença de um órgão do tipo não garante a execução concreta de práticas que fomentem o combate ao racismo e a mudança de mentalidade dos(as) profissionais da educação a respeito das questões raciais na escola e na sociedade.

Diversos pontos podem ser tomados como obstáculos à atuação de comissões ou setores responsáveis pela dinâmica das relações étnico-raciais nas escolas. A esse respeito, Jesus e Miranda (2012) propõem:

[...] a indagação sobre as condições de trabalho das equipes instituídas: se elas constituem um número razoável de integrantes para fazer frente ao trabalho de apoio e acompanhamento das escolas; se elas se dedicam exclusivamente ao trabalho com a Lei nº 10.639/2003 ou se elas se dispersam cuidando de várias expressões da diversidade e até mesmo de temáticas outras que não estejam necessariamente ligadas às questões raciais (JESUS; MIRANDA, 2012, p. 56).

Não raro essas equipes sofrem reflexos do racismo institucional, que pode se manifestar em detalhes, por vezes sutis ou mais ostensivos, que limitam as possibilidades de atuação dos profissionais dedicados ao trabalho com a EREER. É possível entender que parte dos problemas enfrentados por essas equipes se deve à falta de priorização das políticas afirmativas nas redes de ensino. Segundo Jesus e Miranda (2012), a falta de comprometimento político e prático, associada à pouca ou nula alocação de recursos para a execução de ações, constituem obstáculos graves ao trabalho.

Tais equipes são, em geral, a imagem da representatividade dentro da instituição, porém, com possibilidades muito limitadas de atuação. Ou seja, esses grupos são constituídos formalmente, entretanto, mantidos com carência de quantitativo de pessoal, numa relação absolutamente desproporcional de demanda e capacidade de acompanhamento. Além disso, a falta de dotação orçamentária, que assola grande parte desses setores, perpetua o caráter

eminentemente militante<sup>43</sup> das ações a serem realizadas, à medida em que, diferentemente de outras áreas e assuntos, não há recursos para serem investidos em palestras, seminários, congressos, aquisição e/ou confecção de matérias, entre outras situações.

Para exemplificar, no ano de 2019 a CEER/SEDU organizou um curso de formação de professores e professoras,<sup>44</sup> com carga horária de 120h, ofertando 60 vagas para profissionais efetivos(as) e contratados(as) da rede municipal. O curso, denominado *Relações Étnico-raciais e de Gênero: caminhos para práticas de educação e promoção da equidade na escola*, foi dividido em módulos e teve sete encontros presenciais, tendo como corpo docente (palestrantes) mais de 15 profissionais de referência no estado.

O curso foi muito rico no que tange à troca de conhecimentos e à maneira como se propôs plural, abordando a EREER a partir de perspectivas negras e indígenas, além de ter construído uma ponte de diálogo com a cultura da comunidade pomerana, também presente no estado do Espírito Santo. Além disso, o curso fomentou debates sobre questões de gênero e propôs reflexões sobre algumas formas de contribuição cultural e educacional através das artes.

A recepção dos(as) profissionais da educação pelo curso foi muito positiva. Horas após a abertura das inscrições, as vagas já haviam sido completas, ficando inclusive um cadastro de reserva com quase duas vezes o número de vagas disponibilizadas. Porém, a despeito do sucesso na demanda por parte de pessoas interessadas, o percurso dessa formação foi marcado por diversas dificuldades estruturais e logísticas, a começar pelo fato de não haver nenhuma verba disponibilizada para o curso. Ou seja, nenhum(a) dos(as) palestrantes foi remunerado(a), tendo doado seu conhecimento, tempo e até mesmo tendo dis-

---

43 Ao usar essa expressão nos referimos ao trabalho, dentro das secretarias e espaços de tomada de decisão, de pessoas que tem uma trajetória de luta e militância na questão racial. Com isso, essas pessoas tendem a dedicar-se ao trabalho como uma missão. Sendo assim, não é incomum que suas ações ignorem as faltas de recursos, incentivo e institucionalização das políticas, fazendo que com isso invistam recursos próprios e tempos não remunerados para fazer avançar a pauta étnico-racial na educação.

44 É pertinente destacar que tive uma posição privilegiada como agente de pesquisa, visto que tive a oportunidade de integrar e, posteriormente, depois atuar como gestor da coordenação de estudos étnico-raciais da Secretaria de Educação da Serra-ES, entre os anos de 2018 e 2019. Sendo assim, boa parte das observações e dados foram colhidos no decorrer dessa atuação.

pendido gastos próprios com deslocamento unicamente por acreditar na causa da educação antirracista e contra outras formas de discriminação.

Com isso, outras questões que passavam pela necessidade de recursos financeiros recaíram sobre a equipe encarregada. A organização mínima de coffee-break nos encontros, transporte de alguns palestrantes, entre outras, acabavam sendo custeados pelos(as) três integrantes da equipe, no intuito de realizar um curso de qualidade. A respeito dessas ações, concordamos com a afirmação de Jesus e Miranda (2012, p. 69), de que: “[...] é importante considerar que o grau de institucionalização precisa afastar-se da ação individual de militantes que ingressam nas Secretarias e demais espaços de deliberação”.

Além das questões financeiras, a falta de espaço de divulgação das atividades, eventos e resultados do curso por parte dos setores responsáveis pela comunicação do município, a despeito da insistência nas solicitações por parte da CEER/SEDU, refletem o grau de importância relegado à EREER, e à diversidade como um todo, por parte da estrutura municipal.

Outra métrica que pode ser empregada para avaliar o engajamento de uma administração com a EREER é a interlocução e trabalho cooperativo entre diferentes pastas do município. Quando a articulação de políticas e ações esbarra em obstáculos desnecessários dentro da própria organização municipal, seja pelas solicitações nunca atendidas e sempre postergadas, ou pelas negativas de trabalho conjunto, fica sempre bastante evidente que a EREER passa longe de ser uma política abraçada pelos diferentes setores da administração.

Algumas interpretações poderiam indicar que essa falta de articulação se deve a desencontros ou, como se diz popularmente, problemas de *timing*, porém, a constante repetição desses “acazos” demonstra o desprestígio e a falta de comprometimento intersetorial com a temática. Infelizmente, a partir de uma observação mais detida sobre o assunto, ficou evidenciado o quanto o racismo institucional faz uso da máscara da subjetividade, representada geralmente pelas frequentes coincidências e, por isso, passa incólume, sem maiores repercussões. Acabam sendo apenas ocorrências comuns e corriqueiras de como essas relações acontecem dentro das instituições.

O assunto é complexo e permeado de sutilezas, pois os sistemas de ensino que contam com essas equipes, de certa forma cumprem, mesmo que parcialmente, as demandas legais de institucionalização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas, em face às fragilidades estruturais, acaba

tornando suas ações inócuas. Para Almeida (2019), a representatividade e visibilidade contam, porém não devem ser confundidas com poder negro. O autor também declara que: “Ainda que essencial, a mera presença de pessoas negras e de outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de ser racista” (ALMEIDA, 2019, p. 49). Ele vai além e questiona:

Portanto, é fundamental para a luta antirracista que pessoas negras e de outras minorias estejam representados em espaços de poder, seja por motivos econômicos e políticos, seja por motivos éticos. Mas seria tal medida eficiente? É uma prática antirracista efetiva manter alguns poucos negros em espaços de poder sem que haja um compromisso com a criação de mecanismos efetivos de promoção de igualdade? (ALMEIDA, 2019, p. 49).

Em suma, sem autonomia nas ações, comprometimento político, dotação orçamentária e estrutura adequada de pessoal, os setores responsáveis por fazer avançar políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais acabam capturados numa armadilha na qual essas precariedades não são acidentais, mas produtos do racismo institucional, que opera para que tais discrepâncias naturalizem as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Em outras palavras, “[...] não é uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Por racismo estrutural, concordamos com a compreensão de Almeida (2019, p. 50), ao afirmar que “[...] a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade”. Complementando a ideia, Grada Kilomba (2019) menciona que:

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de *racismo estrutural* (KILOMBA, 2019, p. 77, grifos da autora).

Um outro aspecto essencial na compreensão do quadro da ERER e da implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do município da Serra é a

questão da religiosidade, mais precisamente do racismo religioso.<sup>45</sup> Em geral, as falas sobre o desrespeito às manifestações religiosas, seus símbolos e tradições são tratadas como intolerância religiosa, porém, neste trabalho adotaremos um termo que denota de forma mais específica as violações e discriminações ditas religiosas, porém, com pano de fundo notadamente racial.

A nação brasileira, ao tentar camuflar certas mazelas que evita confrontar, adota como máscara o mito da democracia racial. Outra ideia semelhante enganosa é a de que o país seja um lugar de ampla liberdade religiosa, onde as diferenças de credos coexistem em harmonia e respeito. Porém, o que observamos no decorrer da história foi a constante ação repressiva e de apagamento das expressões religiosas ligadas às tradições africanas.

Com o passar dos anos, esse processo evoluiu para ataques sistemáticos e crescentes. Com isso, o termo “intolerância religiosa” não contempla assertivamente o que ocorre no Brasil, visto que, como afirma Wanderson Flor do Nascimento (2017), as desavenças entre religiões, que são, de certa forma, comuns, no Brasil adquirem contornos peculiares, visto que nem todas as religiões que destoam do padrão hegemônico judaico-cristão são atacadas da mesma maneira.

Nesse ponto, podemos dizer que há, de fato, uma tolerância a religiões como, por exemplo, a judaica, cristãs e asiáticas, visto que não costumamos ver com frequência seus templos e locais sagrados sendo depredados ou seus/ suas fiéis assediados(as) ou constrangidos(as) por conta de suas crenças. Em geral, esses credos não causam o mesmo incômodo ou aversão destinados às religiões de matrizes africanas. Esse dado não é apenas real no convívio social, mas também no ambiente escolar.

Ariane Celestino Meireles e Sarita Faustino dos Santos (2020) defendem que racismo religioso na educação constitui um impedimento à implementação da Lei 10.639/2003, assim como impede ações pedagógicas que visem a promoção da igualdade racial nas escolas. Com isso, muitas vezes inviabiliza

---

45 De acordo com Wanderson Flor do Nascimento (2017, p. 55) o termo “intolerância religiosa” “[...] não recobre todas as nuances do fenômeno de ataque às tradições de matrizes africanas em nosso país”, especialmente pelas dinâmicas peculiares dos ataques a essas tradições. Por isso, ele defende que uma categorização desse fenômeno é necessária para que se tracem estratégias mais eficazes de enfrentamento do problema.

o direito à aprendizagem de estudantes negros e negras, e lhes nega o contato com sua cultura de origem.

Os reflexos não são constatados apenas quando se faz menção às religiões de matriz africana na escola, mas tal preconceito contamina tudo quanto tem essa origem. Em outro trabalho explorando a mesma temática, Meireles e Santos afirmam que:

Assim, ainda na ausência de pessoas adeptas das religiões de matriz africana, o racismo religioso se manifesta. A África, as pessoas africanas e afro-brasileiras, a literatura, indumentária, tambores, berimbaus ou qualquer traço simbólico de negritude na escola muitas vezes recebem rejeição por serem relacionados *ao perigo, ao mal, ao pecado* (MEIRELES; SANTOS, 2020, s/p, grifo das autoras).

Ou seja, a ocorrência desse preconceito de origem, em junção às associações estereotipadas de noções de religiosidade, passa a ser impedimento para que a temática seja trabalhada na escola. Dessa forma, uma hipótese crível é a de que os valores decorrentes da religiosidade judaico-cristã, professada por muitos docentes e gestores(as) escolares, têm influência tanto nas ações quanto nas omissões dos mesmos em relação à temática da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas (MEIRELES; SANTOS, 2020).

Um caso que reflete essa lógica foi observado no ano de 2018 pela equipe da CEER/SEDU. A situação diz respeito a uma denúncia feita ao Ministério Público do Estado do Espírito Santo (MP-ES) quanto à não utilização de um material distribuído pela prefeitura da Serra, tratando da Educação das Relações Étnico-Raciais, para o uso nas escolas municipais. Para contextualizar, cabe um breve resgate do histórico do referido material.

Em 2016, a CEER/SEDU produziu um conjunto de cartilhas, em três volumes, denominadas *Igualdade Racial na Serra: história e identidade negra*,<sup>46</sup> elaborada pela historiadora Hileia Araujo de Castro, então coordenadora da pasta. O material foi publicado em convênio com a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Ministério dos Direitos

---

46 As cartilhas estão disponíveis em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/pagina/etnico-racial>. Acesso em 10 fev. 2022.

Humanos (MDH) e a Prefeitura Municipal da Serra, e teve como objetivo contribuir com os/as docentes do município na promoção de uma educação voltada à igualdade e à valorização, como menciona a apresentação: “[...] as diversas culturas que nos constituem como povo, com atenção especial para as culturas vítimas de desprestígio histórico, como é o caso da cultura de matriz africana, fortemente presente em nosso município” (CASTRO, 2016, s/p).

A publicação contou com uma tiragem robusta de 120.000 exemplares dos três volumes, visando, assim, contemplar todo o corpo docente, discente e suas famílias. Os volumes das cartilhas eram direcionados a diferentes segmentos, sendo o volume 1 destinado à Educação Infantil (mais especificamente o grupo V) e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O volume 2 era dedicado ao segmento que engloba do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o volume 3 destinado à comunidade escolar. As cartilhas foram entregues a todas as escolas da rede no início do ano de 2018. Antes da distribuição, a CEER/SEDU promoveu uma série de encontros com as equipes pedagógicas das escolas da rede para dialogar sobre o material, orientar e incentivar o uso nas unidades de ensino durante aquele ano.

Foto 2 – Cartilhas da Identidade Racial na Serra



Fonte: Acervo da CEER/SEDU.

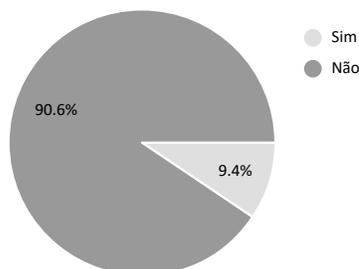
Em meados de 2019, o MP-ES recebeu denúncias de que algumas escolas do município não haviam utilizado as cartilhas distribuídas em virtude do que foi definido como “questões religiosas”. O MP-ES acionou, então, a Secretaria de Educação para que prestasse esclarecimentos do ocorrido. Nesse intuito, a

CEER/SEDU elaborou um questionário de avaliação do uso das cartilhas e outros pontos relacionados à EREER e enviou a todos os diretores e diretoras escolares, colhendo devolutivas entre junho e outubro de 2019. A enquete resultou em 139 respostas e apresentou dados que corroboraram a hipótese levantada pela demanda do MP-ES. Destacamos na sequência algumas respostas:

Gráfico 1 – Resistência dos(as) docentes ao uso das cartilhas

5. Houve resistências por parte dos professores quanto ao uso das cartilhas?

139 responses



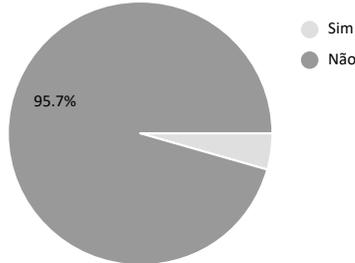
Fonte: Arquivo CEER/SEDU.

A quinta pergunta apresentou um total de 90,6% de respostas negando qualquer resistência por parte dos docentes e 9,4% respondendo afirmativamente ao questionamento, o que representa um total de 13 gestores(as) mencionando que observaram tal atitude. Entre os esclarecimentos dados à essa pergunta, apuramos que alguns professores e professoras consideraram que “as cartilhas foram muito a fundo na religiosidade”, uma outra menção a “questões religiosas” e uma resposta indicando que “o material causou polêmica na comunidade escolar”.

Gráfico 2 – Resistência por parte dos(as) estudantes às cartilhas

6. Houve resistências por parte dos alunos quanto ao uso das cartilhas?

139 responses



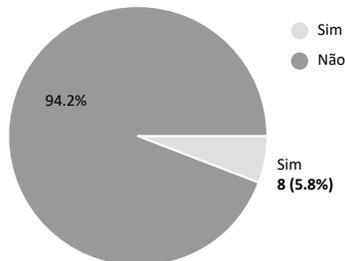
Fonte: Arquivo CEER/SEDU.

Quanto à resistência por parte dos(as) alunos(as), houve o registro de 95,7% de aceitação e 4,3% de rejeição, o que corresponde a seis respostas afirmativas. Entre as justificativas, uma escola mencionou que “os estudantes não compreenderam a proposta do material”, o que pode ter mais relação à interlocução feita pela equipe pedagógica com as professoras e professores, ou até mesmo à abordagem ou compreensão/opinião do(a) próprio(a) docente sobre a temática. Outra resposta aponta que “os/as alunos(as) não se sensibilizaram com a temática”, o que pode ter relação ao que foi descrito anteriormente, e, por fim, uma escola atribuiu novamente a resistência a “questões religiosas”.

Gráfico 3 – Resistência por parte das famílias ao uso das cartilhas

7. Houve resistências por parte das famílias e/ou outros membros da comunidade escolar quanto ao uso das cartilhas?

139 responses



Fonte: Arquivo CEER/SEDU.

Quanto às resistências por partes das famílias a pesquisa demonstrou que em 94,2% não registraram dificuldades, enquanto 5,8%, um total de oito escolas, relataram ter enfrentado problemas com as famílias no uso do material. Entre as explicações de tal dificuldade, o apontamento de questões de ordem religiosa foi predominante. Um dos gestores indicou que: “houve resistência devido a questões religiosas e/ou desconhecimento do que seria abordado, mesmo tendo recebido uma cartilha própria para a família”. Em uma resposta, foi mencionado que “ocorreram muitos questionamentos de cunho religioso por parte das famílias evangélicas” e outra mencionou que responsáveis questionaram que a escola estava discutindo religião e que a cartilha tratava de macumba.

Ainda entre as explicações relativas à pergunta anterior, uma outra devolutiva apontou que alguns responsáveis questionaram “a abordagem das religiões de matrizes africanas e que as crianças ainda eram muito novas para aprenderem tais assuntos”. Outras duas escolas ofereceram menos detalhes, apenas indicando nas respostas “questões religiosas” e “preconceito”, enquanto em uma das unidades de ensino os professores e professoras “por conhecer a comunidade, optaram por não enviar as cartilhas para casa”.

Esses dados ajudam a corroborar uma noção que, infelizmente, parece ser bastante presente na educação do município: a de que o racismo religioso figura como um grande impeditivo para que muitas ações pedagógicas sejam desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, é necessário que, na caminhada para uma educação realmente antirracista, o enfrentamento das diferentes formas de discriminação também pontue esse aspecto.

Nesse sentido, com a compreensão das diversas facetas e peculiaridades do município da Serra, é possível concluir que, para o avanço da educação das relações étnico-raciais, é necessário que haja um conjunto de esforços que rompam com o improviso, o amadorismo e as ações individuais. Para o fomento de uma educação mais equânime, é fundamental que o antirracismo seja uma política abraçada pela administração. Assim, é necessário compreender que não se implementam políticas públicas sem investimento público, e é preciso que sejam investidos tanto recursos financeiros quanto condições de trabalho para os/as responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais.

## 8. LitERÊtura e alfabetismo da diáspora: aproximações

O último capítulo deste livro propõe identificar aproximações acadêmicas, políticas e sociais entre os princípios do grupo LitERÊtura com o alfabetismo da diáspora. Desde sua criação, em 2017, o LitERÊtura – *Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias* vem buscando construir sua identidade pautada em alguns princípios das africanidades. Focaliza a investigação de temas relacionados à literatura infantil, à formação docente no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a outros produtos culturais para as infâncias e à história e cultura afro-brasileira e africana em geral. Vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, o nome do grupo foi inspirado na junção entre a literatura infantil e *erê*, que, em matrizes africanas diversas, representa a alegria que habita, especialmente, cada criança.

Sendo combatente do que se consagrou como conhecimento único, de base hegemônica e eurocêntrica, o alfabetismo da diáspora avança, como perspectiva epistemológica, ao requer a narrativa histórica da população negra para si. É um modelo que visa denunciar e superar visões distorcidas, incompletas e estereotipadas acerca da população negra de origem africana.

Mas também reivindica, para essa população, a autonomia nos modos de pensar sua existência no mundo.

Por isso, o princípio de liberdade é um marcador dessa perspectiva epistemológica: “Libertar-se da hegemonia é imperativo” (KING, 2006, p. 19). Assim, é válido o interesse de evidenciar aproximações entre a natureza do grupo LitERÊtura com o alfabetismo da diáspora. Um primeiro aspecto de realce dessa aproximação relaciona-se com a história do grupo. Quando criado, o LitERÊtura (inicialmente composto por três estudantes de graduação e sua coordenadora) almejava organizar-se como um grupo para pensar, teórica e metodologicamente, o campo da literatura infantil e juvenil na dimensão da diversidade étnico-racial. Porém, como explicam Débora Araujo e Cláudia Patrocínio de Araújo (2020, p. 1-2):

[...] o Grupo passou a refletir, com mais afinco, sobre a necessidade de ampliar a noção de infância para o plural, entendendo as diversas trajetórias dos próprios membros do Grupo (que crescia a cada dia mais), cujas experiências não foram iguais: ao contrário, foi possível reconhecer que, embora a discriminação racial fosse um elemento em comum, a classe, a orientação sexual, as condições afetivas familiares, a localização geográfica e os contextos escolares foram determinantes para a construção das identidades e subjetividades de todas/os.

Ainda faltava ao grupo explorar, efetivamente, o campo da pesquisa, pois, devido ao fato de estar vinculado à academia, necessitava construir-se como tal. O primeiro passo foi a elaboração do projeto de pesquisa *A diversidade étnico-racial nas bibliotecas escolares: um olhar sobre estereótipos e representações positivas*, cujo objetivo é mapear obras literárias com personagens negras protagonistas nas bibliotecas de escolas da Grande Vitória, a fim de traçar estratégias para o trabalho de mediação da leitura.

Em decorrência desse projeto, três pesquisas de Iniciação Científica foram realizadas entre os anos de 2017 e 2018. Posteriormente, novas integrantes passaram a também demandar uma ampliação do foco de investigação para incluir, nesse panorama, outros produtos culturais para as infâncias (como Histórias em Quadrinhos – HQ) e a formação docente. Em 2019, o meu ingresso como professora permanente do Programa de Pós-Graduação

de Mestrado Profissional em Educação e, em 2020, do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos do Centro de Educação da Ufes, possibilitaram um alargamento de temas e pesquisas, sendo que algumas já foram concluídas e outras estão em andamento.

No ano de 2018, um novo projeto de pesquisa foi proposto. Intitulado *Educação das Relações Étnico-Raciais: dimensões político-educacional, histórica e cultural*, tal projeto tem como objetivo investigar e desenvolver possibilidades de ações pedagógicas concernentes à história e cultura afro-brasileira e africana e às relações étnico-raciais. Surgiu como demanda dos impactos positivos da disciplina de ERER, instituída desde 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo. Desde então tem aumentado, entre estudantes de diversos cursos de licenciatura, o interesse em desenvolver pesquisas científicas acerca de temáticas concernentes às relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. Em especial, algumas áreas vêm se destacando: formação docente, políticas educacionais, história e manifestações culturais (como música e literatura, por exemplo).

Foi em decorrência desse projeto que a própria natureza do grupo LitERÊtura foi se ampliando para além do foco na literatura infantil, como será apresentado neste capítulo. Paralelamente a esses fatos, a aprovação do grupo em uma seleção nacional para a realização de um projeto de pesquisa aplicada fomentou ainda mais as produções e ações no campo da formação docente e da literatura infantil, que será explicado mais adiante.

A próxima seção dedica-se a realizar o estado do conhecimento da produção do grupo, com vistas a ressaltar as aproximações entre seus princípios e o alfabetismo da diáspora.

## **A produção acadêmica**

A proposta desta seção é apresentar uma síntese das pesquisas de um recém criado grupo de estudos e pesquisas, articulando-os a referenciais teóricos do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Conforme brevemente contextualizado anteriormente, as primeiras pesquisas realizadas no âmbito do LitERÊtura foram de Iniciação Científica (IC). A primeira delas foi de Mariana Souza (2018, p. 1), que teve como objetivo “[...] analisar as ilustrações de protagonistas negras presentes no livro

de literatura infantil ‘Uma, duas, três princesas’ de Ana Maria Machado [...], disponível em uma biblioteca escolar do município da Serra”. Para tanto, a pesquisadora realizou análise de imagens através da semiótica e análise bibliográfica, fundamentada em referenciais da literatura infantil e das relações étnico-raciais. Os resultados indicaram que, ainda que com limites, houve um avanço no modo de caracterização dos protagonistas da obra. Os limites referiram-se a “[...]lacunas referentes aos discursos acerca da questão racial encontrados na história” (SOUZA, 2018, p. 1), em especial “[...] o emprego do termo ‘moreninha’ para descrever as princesas negras [...] como objetivo [de] atenuar a negritude de uma pessoa por considerar essa característica negativa” (SOUZA, 2018, p. 11).

Outra pesquisa realizada no mesmo período foi produzida por Thiara Cruz de Oliveira (2018, p. 3), por meio da análise de artigos e dissertações “[...] que investigaram a recepção da leitura de obras literárias voltadas para crianças na perspectiva da diversidade étnico-racial”.

Sob a premissa de que a perspectiva da criança tem sido desconsiderada em investigações sobre obras literárias, “[...] reificando a condição ‘adulto-cêntrica’ desta literatura [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 1), a autora sistematizou um quadro, identificando nas pesquisas os limites, as recorrências e as emergências do campo. Dentre os resultados, Oliveira (2018, p. 8) constatou que os dados indicam “[...] a urgência em pensar a literatura infantil [...], ao mesmo tempo a necessidade em pautar a questão racial e, sobretudo, considerar o protagonismo da criança, de modo que ela seja também um agente criador da própria história e das suas próprias conexões”.

Iniciada por Juardi Agripino Rodrigues<sup>47</sup> e finalizada por Geane Teodoro Damasceno, no ano de 2018, outra pesquisa de IC foi realizada, com o objetivo de “[...] identificar em obras literárias para o público infantil e juvenil como são retratados personagens masculinos negros, sobretudo meninos (DAMASCENO, 2018, p. 3). Os livros selecionados,<sup>48</sup> sendo um publicado

---

47 Por ter concluído o curso de Letras/Português entre o primeiro e o segundo semestre da pesquisa, ele não pôde dar sequência ao estudo.

48 Foram eles: “Dito, o menino da flauta”, de Pedro Bloch e “Manobra radical”, de Edith Modesto.

em 1980 e o outro nos anos 2000, foram analisados de modo comparativo entre os dois protagonistas, ambos adolescentes negros.

Os resultados indicaram que, embora na primeira obra mais antiga as cenas de violência racial sejam mais explícitas, no livro produzido nos anos 2000 o protagonista é confundido com bandido, realçando o fato de que “[...] ainda que nos últimos anos tenha diminuído a recorrência de estereótipos racistas sobre personagens negros, eles se fazem presentes em alguma medida” (DAMASCENO, 2018, p. 11).

No ano seguinte, a autora desenvolveu nova pesquisa de IC, com o objetivo de analisar as representações de meninos negros em livros de literatura infantil e juvenil, “[...] buscando investigar se as produções das duas últimas décadas contêm caracterizações positivas sobre esse grupo” (DAMASCENO, 2019, p. 1). Analisando quatro livros<sup>49</sup> publicados entre os anos de 2000 a 2015, a autora confirmou o que Araujo (2018a, p. 73) havia identificado em estudo anterior: “[...] que quanto mais antiga seja a obra, maiores são as chances de conter estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito”. Assim sendo, a obra de Ruth Rocha (uma reedição dos anos 1990), mesmo com avanços, já que ocorre “[...] uma reviravolta bastante positiva na obra e que deve ser considerada, pois, geralmente quando uma história apresentando um personagem negro escravizado, ele ficava restrito a isso [...] no decorrer de toda a narrativa” (DAMASCENO, 2019, p. 12), é a mais controversa, pois realça apenas o protagonista em contexto de liberdade:

[...] na obra mais controversa deste estudo é válido ressaltar que Matias deixa de ser escravizado, mas os negros da obra ainda estão inseridos em um contexto em que seu povo é escravizado: ‘– Um dia a gente se encontra. Quando meu povo não for mais escravo’ (ROCHA, 2000, p. 25). (DAMASCENO, 2019, p. 13)

No mesmo ano de 2019, outra pesquisa de IC abriu nova frente de investigação no âmbito do LitERÊtura: trata-se do estudo de Suzy Loren de Azeve-

---

49 Os livros foram: *O amigo do rei*, de Ruth Rocha; *Jambo, uma manhã com os bichos da África*, de Rogério Andrade Barbosa; *Zequeyê e a música*, de Nathalie Dieterlé; e *Olelé, uma antiga cantiga da África*, de Fábio Simões.

do Cerqueira, que investigou a obra literária quadrinizada *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet, com o objetivo de identificar se “[...] ao apresentar diversos aspectos da sociedade marfinense e sua dinâmica cotidiana” ela pode “[...] contribuir para a superação de estereótipos relacionados à pobreza e miséria acerca do continente africano” (CERQUEIRA, 2019, p. 1). Além dessa investigação, a autora desenvolveu um “catálogo referencial” da obra, com sinopse e possibilidades de mediação da leitura para uso no ambiente escolar e incluiu indicações de referências teóricas sobre HQ.

Os resultados apontaram que:

[...] obras com o potencial discursivo, iconográfico e multicultural como *Aya de Yopougon* podem ser usadas de forma profícua e eficaz em ambientes de ensino/aprendizagem. Além disso, é um excelente corpus de pesquisa ainda longe de ser esgotado, reflexo da singularidade historiográfica da obra e da necessidade de quebra de tabus na sociedade ainda preconceituosa em que vivemos (CERQUEIRA, 2019, p. 9).

Em 2020, três outras pesquisas de IC foram realizadas. A primeira, de Thais Cristina Ximenes Viana (2020), investigou produções culturais infantojuvenis e brincadeiras com temáticas afro-brasileiras (Jongo, o Ticumbi e o Reis de Bois), em especial produzidas ou comuns no Espírito Santo. Como base teórico-metodológica, a autora utilizou conceitos da filosofia africana, além da “oralitura”,<sup>50</sup> “[...] resistência contra-colonizadora, ancestralidade e ubuntu” (VIANA, 2020, p. 1).

Os resultados da pesquisa indicaram “[...] como tais brincadeiras estão em intenso diálogo com princípios ontológicos e epistemológicos dos povos Bantu, predominantes no Espírito Santo, e com perspectivas filosóficas provenientes do continente africano” (VIANA, 2020, p. 1). Além disso, Viana também produziu um e-book<sup>51</sup> destinado a professoras e professores da educação

---

50 Definida pela autora, a partir de Leda Martins, como sendo “[...] a oralidade que se grafa no corpo, e sua transmissão legítima saberes através da voz e gestos, da performance” (VIANA, 2020, p. 2).

51 Disponível em: <https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/e-book-thais-ximenes-1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

básica, com sugestões de trabalho em sala de aula a partir das manifestações culturais identificadas na pesquisa (Jongo, o Ticumbi e o Reis de Bois).

O estudo de Laís Marcellos Barcelos (2020, p. 1) teve como objetivo “[...] analisar como meninas negras vêm sendo representadas na literatura infantojuvenil”. Para tanto, a autora investigou quatro livros<sup>52</sup> com protagonistas negras buscando investigar a construção das personagens em âmbito verbal e imagético, além de 10 artigos acadêmicos com a mesma temática. Especialmente sobre os livros literários, a autora elaborou ou adaptou de Araujo e Silva (2011) categorias analíticas, a saber:

1. Tipo de cabelo (cabelos cacheados e/ou crespos); 2. Construção da relação familiar (relações de afeto entre membros da família); 3. Cor da pele e/ou aspectos físicos das personagens; 4. Faixa-etária (variedade nas idades das protagonistas); 5. Valorização da temática afro-brasileira e africana (qualidade estética-literária da obra e contextos sociais valorizados em que as personagens ocupam nas tramas, com ênfase, seja pela ilustração ou pelo texto verbal, ao seu pertencimento étnico-racial) (BARCELOS, 2020, p. 5).

Barcelos concluiu que “[...] as meninas negras foram retratadas de forma valorizada, tanto esteticamente quanto em relação à atuação na narrativa”, o que evidenciou, em sua interpretação “[...] uma melhora na retratação das personagens femininas negras em livros de literatura infantojuvenil” (BARCELOS, 2020, p. 1). Já os artigos acadêmicos, a autora identificou uma predominância de abordagens: os temas “[...] são, principalmente, sobre os cabelos das personagens, seguidos da cor da pele”.

Ainda em 2020, Amanda Ribeiro de Almeida realizou uma pesquisa tematizando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD LITERÁRIO) do ano de 2018, “[...] a fim de observar os critérios para a aquisição de obras de literatura infantojuvenil que tratam da temática étnico-racial e se é possível determinar estratégias de racialização operando no Programa” (ALMEIDA, 2020, p. 1). Por meio da análise do edital de seleção de obras, e

---

52 Foram eles: *Caderno sem rimas da Maria*, de Lázaro Ramos; *Cheirinho de Neném*, de Patrícia Santana; *Feliz aniversário, Jamela!*, de Niki Daly; e *Lulu adora histórias*, de Anna McQuinn.

comparando-o com editais do agora extinto Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a autora desenvolveu uma atualização da pesquisa de Araujo (2015) que analisou momentos controversos do PNBE. De modo semelhante, Almeida constatou problemas na gestão do PNLD Literário, em especial a adoção de critérios de “adequação temática” das obras, “[...] o que circunscreveu a literatura infantojuvenil a temas específicos a partir de assuntos priorizados pelo currículo escola” (ALMEIDA, 2020, p. 1), associando o livro literário à obra didática ou paradidática.

Além disso, a autora identificou estratégias de racialização operando no Programa, pois todas as vezes que questões relacionadas à raça (e até mesmo de “diferenças”) foram mencionadas no edital, “[...] elas partem da perspectiva branca da temática, na idealização de uma espécie de encontro com a diferença ou com o exótico, observância de um objeto científico (sujeitos negros e a cultura afro-brasileira)” (ALMEIDA, 2020, p. 10).

Em 2021, Almeida deu continuidade a outra pesquisa de IC sobre o PNLD Literário, desta vez analisando os discursos em obras literárias selecionadas pelo Programa, com objetivo de “[...] averiguar se existem estratégias de racialização operando nesses discursos” (ALMEIDA, 2021, p. 1). Utilizando referenciais teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso, da Hermenêutica de Profundidade e modos de operação da ideologia, a autora analisou artigos acadêmicos e cinco livros<sup>53</sup> selecionados pelo PNLD Literário para uma escola do município da Serra/ES, onde está sendo realizada um projeto de pesquisa aplicada do LitERÊtura.

Em seus resultados, Almeida identificou que ainda que nas obras analisadas e que foram selecionadas pelo PNLD Literário predomine a valorização da cultura africana e afro-brasileira, por outro lado elas privilegiam “[...] uma narrativa rural e exótica do continente africano, contribuindo para a afirmação de estereótipos que povoam o imaginário popular” (ALMEIDA, 2021, p. 1). Assim, o problema, segundo a autora, não se trata das obras em si, mas da escolha do Programa em adquirir para escolas públicas brasileiras livros

---

53 Os livros foram: *Euzébia Zanza*, de Camila Fillinger; *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa; *Alafá e a pantera que tinha olhos de rubi*, de Marcel Tenório e Theo Oliveira; “Olelê uma antiga cantiga da África”, de Fábio Simões; *Kiriku e a feiticeira*, de Michael Ocelot, uma adaptação do filme com título homônimo, lançado em 1998.

literários que confinam a cultura africana a um único modelo, associado ao exotismo e, por consequência, à estereotipia.

É importante ressaltar que essa falta de diversidade encontrada no acervo não é, necessariamente, resultado de uma seleção ruim feita pelos profissionais da escola, visto que esses/as só têm acesso aos livros que tiveram seleção prévia organizada pelo MEC. [...] A generalização latente [...] bem como o silêncio antes observado (ALMEIDA, 2020), principalmente referente aos aspectos da cultura africana e afro-brasileira, resultaram em um acervo de livros que tende ao exótico, ao mágico e ao ‘tribal’. Nesse sentido, é possível observar as estratégias de racialização que operam por trás da escolha dos títulos aqui expostos: negação (estratégia de mitigação) (VAN DIJK, 2008), a unificação e a narrativização (THOMPSON, 1998), bem como a exotização da cultura tradicional africana (KILOMBA, 2019). (ALMEIDA, 2021, p. 12).

Também em continuidade à pesquisa de IC realizada no ano anterior, Viana realizou, em 2021, uma investigação sobre “[...] o diálogo do conceito de ‘corpo’ entre três grupos<sup>54</sup> de pesquisa sobre Filosofia Africana e Afrodiaspórica no Brasil” (VIANA, 2021, p. 1). Dentre todos os estudos realizados ou em desenvolvimento no âmbito do LitERÊtura, este é o que mais se diferencia, pois se aprofunda em filosofia africana.

Tendo como base epistemológica o estudo de Luís Thiago Freire Dantas (2018), os resultados da autora demonstraram “[...] as implicações físicas e metafísicas que o corpo negro carrega” nos estudos investigados sobre os três grupos de pesquisa, “[...] ressaltando que a conceituação de corpo na Filosofia africana e Africana e Afrodiaspórica não pode se dissociar das implicações do colonialismo e suas violências, nem dos saberes ancestrais que estão gritados e inscritos nele” (VIANA, 2021, p. 1).

Por fim, sobre pesquisas de IC concluídas em 2021, está o estudo de Daniela Santos Alacrino (2021, p. 1), cujo objetivo foi analisar “[...] as organizações familiares de pessoas negras na literatura infantil e como são estabe-

---

54 Os grupos são: Rede Africanidades (UFBA), Núcleo de Estudos de Filosofia Africana Exú do Absurdo (UnB) e Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções – Afrosin (UFRRJ).

lecionadas as dinâmicas afetivas” em quatro livros infantis escritos por autoras negras.<sup>55</sup> Além disso, a autora investigou, em artigos acadêmicos, como e se as famílias se fazem presentes como tema de pesquisa.

Sobre a produção acadêmica, Alacrino (2021, p. 1) identificou que “[...] ainda é pouco discutido em artigos científicos e as narrativas analisadas apresentam de forma positiva as relações afetivas dos membros familiares”. Em relação aos livros analisados, predominaram, para a autora, relações afetivas positivas entre as personagens:

As quatro obras infantis que foram estudadas possuem possibilidades diversas de arranjos familiares, dentre elas a relação de Luanda com o pai, mãe avó e irmãos; de Nito com o pai; Betina e a avó; a neta de Abigail, a filha e a bisavó. Sendo assim, o que seria família se não os vínculos que construímos com outras pessoas? Existe muito amor emanado nessas histórias infantis no que diz respeito à relação das crianças com parentes que convivem com elas (ALACRINO, 2021, p. 12).

Tanto Alacrino quanto Almeida ainda deram continuidade as suas pesquisas realizando Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com os mesmos temas. Tais estudos não serão aqui apresentados, pois estão na fase de finalização.

Porém, outras pesquisas de TCC já concluídas serão aqui apresentadas. A primeira, realizada em 2019 por Souza, investigou ilustrações de personagens negras na literatura infantil, em especial do artista e escritor Josias Marinho. O objetivo “[...] foi discutir as proposições e noções sobre a pessoa negra demonstradas nas imagens localizadas em livros infantis” (SOUZA, 2019, s/p). Além de levantamento bibliográfico sobre análise de imagens em livros ilustrados, a autora realizou entrevista com Josias Marinho e constatou, como resultado, “[...] que as ilustrações cujas representações exibem a criança negra em contextos permeados por autoconhecimento, ludicidade, afeto e resistência [...] colaboram com a construção de novas narrativas sobre a negritude na literatura infantil” (SOUZA, 2019, s/p).

---

55 São eles: *Cada um do seu jeito, cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa Dias; *O menino Nito*, de Sonia Rosa; *Betina*, de Nilma Lino Gomes; *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa.

Barcelos (2021) também produziu TCC como continuação de sua pesquisa de IC. Seu estudo enfocou “[...] a análise de representações de meninas negras veiculadas em obras literárias destinadas ao público infantil” (BARCELOS, 2021, s/p). Mesclando discussões sobre o cabelo crespo e identidade negra em diálogo com a própria trajetória da pesquisadora como criança negra na educação básica, os resultados indicaram:

[...] uma mudança contrastante na representatividade de meninas negras, quando comparadas a literatura produzida no século passado. As obras evidenciaram de forma positiva as personagens tanto pelo texto escrito, como pelas ilustrações, fato importante na valorização e representatividade de meninas negras na infância (BARCELOS, 2021, s/p).

Abordando o tema das artes visuais e plásticas, as duas pesquisas de TCC a seguir foram produzidas por Aline da Conceição Pereira (2021) e Ione dos Santos Reis (2021). A primeira teve como objetivo “[...] evidenciar a importância da representatividade feminina negra nas artes visuais brasileiras, por meio de pesquisa de produções teóricas realizadas por artistas contemporâneas que escrevem sobre suas próprias obras” (PEREIRA, 2021, p. 13). Para tanto, a autora utilizou como metodologia o pensamento analítico das “autoras-artistas” Renata Felinto e Rosana Paulino, além de investigar suas produções e de outras artistas do cenário nacional e capixaba, como Angélica Dass, Michelle Mattiuzzi, Ione Reis, Castiel Vitorino, Charlene Bicalho e outras. Assim concluiu Pereira (2021, s/p):

Ao longo da pesquisa foi possível constatar que existem muitas artistas negras produzindo na contemporaneidade, porém percebe-se também que há um apagamento, tanto por parte das instituições de ensino de Artes, como vindo de espaços institucionais artísticos. Desse modo foi possível chegar à conclusão que é necessária uma revisão no meio artístico contemporâneo para que ocorra de fato a representatividade negra feminina nesses espaços.

Já a pesquisa de Reis (2021) investigou sua própria produção artística, por meio da perspectiva de autopoética. Seu estudo teve como objetivo “[...] contribuir para o processo de construção de uma identidade positiva sobre a forma de representação de pretas/os através da minha produção artística”

(REIS, 2021, p. 26), tomando “[...] as experiências vividas na Universidade e na minha vida artística até aqui e percebendo a falta de representatividade preta nas instituições de artes” (REIS, 2021, s/p).

Fundamentada em Kilomba e bell hooks, para analisar discursos, memórias e traumas provocados pelo racismo, bem como representação e subjetividade, Reis (2021, s/p) concluiu que sua pesquisa lhe permitiu “[...] compreender a importância de artistas pretas e pretos ocuparem espaços de artes seja como expositoras/es ou idealizadoras/es para assim promover identificação, autonomia e reconhecimento do público com a pretitude”.<sup>56</sup>

Ainda em 2021, outros dois trabalhos de conclusão de curso enfocaram temas que realçam a multiplicidade investigativa do grupo LitERÊtura. O primeiro foi realizado por Maria Isabel Neves Barcelos (2021) e tematizou a produção literária de Maria Firmina dos Reis, considerada primeira escritora do Romantismo brasileiro. A pesquisa teve como objetivo analisar, nos romances “Úrsula” e o conto “A Escrava”:

[...] a mulher negra e escravizada durante o século XIX e seu lugar nas relações sociais, principalmente em comparação com mulheres brancas, buscando melhor compreensão das posições hierárquicas na sociedade colonial brasileira, que apontava como topo das relações homens brancos e donos de terra (BARCELOS, 2021, s/p.).

Aproximando estudos históricos e literários, a autora concluiu que a produção de Maria Firmina dos Reis contribuiu para uma maior percepção entre estas relações e uma melhor noção “[...] da pluralidade do ‘ser’ dentro da sociedade colonial, dado o desinteresse da parte da História que, por décadas, negligenciou o estudo da mulher negra e escravizada e suas vivências” (BARCELOS, 2021, s/p).

A segunda pesquisa foi realizada por Queila dos Santos de Meneses Souza (2021) e tematizou a *sitcom* estadunidense *Todo mundo odeia o Chris*, com o

---

56 Assim explicou a autora sobre o uso do termo “pretitude” em detrimento de “negritude”: “[...] diferentemente de Negritude, utilizarei o conceito da Pretitude por entender que o primeiro conceito tem uma especificidade histórica: Movimento Francês da década de 1930, que reuniu diversos pensadores intelectuais negros de países colonizados pela França. Já Pretitude diz respeito a tudo que perpassa as características únicas de pretas e pretos: pele, cabelo, costumes e crenças e etc.” (REIS, 2021, p. 11).

objetivo de analisar “[...] as personagens Senhorita Morello e Gregory, buscando identificar o discurso racial presente nas respectivas personagens” (SOUZA, 2021, s/p). Ancorada em estudos sobre branquitude, a autora selecionou alguns episódios da série para analisar os discursos raciais de ambas as personagens (Gregory, o melhor amigo de Chris, e Senhorita Morello, sua professora) em diálogo com o protagonista. Além disso, construiu um quadro interpretativo sobre os modelos típicos de seriados protagonizados por pessoas negras.

Como resultados, destaca-se a seguinte passagem:

No decorrer da análise, percebemos que a professora Morello manifesta seu lugar social enquanto branca ao se dirigir e enxergar o protagonista a partir de estereótipos raciais que inferiorizam pessoas negras e ao mesmo tempo deixam implícitos a superioridade branca. [...] Em sequência, analisamos o melhor amigo do Chris. Sempre envolto por uma capa afetiva devido à amizade com o protagonista, Gregory parece permanecer reticente quando se trata do conflito racial. Em contrapartida, inferimos que a personagem parece assumir seu lugar privilegiado enquanto pessoa branca quando se sente de alguma forma confrontado (SOUZA, 2021, p. 53).

Em nível de pós-graduação, duas pesquisas já foram finalizadas, sendo uma delas parte deste livro. São investigações que, de modo geral, voltaram-se para o campo da formação docente e a Educação das Relações Étnico-Raciais. O primeiro estudo, realizado por Eduardo da Silva Araujo (2021, p. 10), teve como objetivo “[...] propor uma concepção teórico-metodológica a partir do Alfabetismo da Diáspora com vistas a enfrentar práticas de deseducação no currículo e na formação docente da rede municipal de educação de Serra-ES”. Como será mais bem explorado neste livro, fica evidente o quanto a proposta do alfabetismo da diáspora pode, conforme detalha o autor, contribuir

[...] no processo de superação de impedimentos ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais encontrados no cotidiano da rede de ensino do município e objetivando a mudança nas mentalidades de profissionais da educação quanto ao tema. E também, a possibilidade de vislumbrar, na perspectiva das experiências diaspóricas, pontos que ligam a vivência educacional de descendentes de africanos no Brasil em outros locais (ARAUJO, 2021, p. 140).

A segunda pesquisa de mestrado concluída no âmbito do LitERÊtura foi desenvolvida por Sonia Dalva Pereira da Silva (2021, s/p) e teve como objetivo “[...] propor, a partir de processos formativos a professoras/es da educação básica, questões teóricas e práticas de mediação de leitura literária com obras com temática da cultura africana e afro-brasileira”. A autora tanto analisou cursos e ações formativas do grupo LitERÊtura quanto também desenvolveu um curso de formação<sup>57</sup> focado na literatura infantil de valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Com relação aos resultados, a autora constatou que a mediação da leitura literária comprometida com a valorização da autoestima das crianças negras “[...] não é uma prática comum entre as/os mediadoras/es, e que falta intimidade e familiaridade para dialogar com o tema”, ao mesmo tempo em que, pelos cursos e momentos formativos analisados, tenha ficado evidente “[...] o interesse das/os docentes em aprofundamento no tema e desejo de modificação de suas práticas de mediação da leitura literária” (SILVA, 2021, s/p).

Além dos estudos elencados, o quadro a seguir reúne informações gerais sobre outras publicações, frutos de produções individuais ou com outras(os) integrantes do grupo ou, ainda, com pesquisadoras externas.

Quadro 12 – Outras pesquisas sobre literatura infantil e juvenil no âmbito do LitERÊtura (continua)

| Autoria                   | Título  | Ano  | Natureza          |
|---------------------------|---|------|-------------------|
| Débora Cristina de Araujo | Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas  | 2018 | Capítulo de livro |
| Thiara Cruz de Oliveira   | A representação da personagem negra em Ciça e Ciça e a Rainha, de Neusa Jordem Possatti | 2018 | Capítulo de livro |

57 Intitulado “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”, o curso não foi realizado a tempo no percurso da pesquisa devido à pandemia. Contudo, sua descrição e proposta metodológica foram explorados no texto da dissertação e também no produto educacional decorrente da pesquisa. Ver em: <https://literetura.wordpress.com/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Quadro 12 – Outras pesquisas sobre literatura infantil e juvenil no âmbito do LitERÊtura (continua)

|  |  |      |                     |
|--|--|------|---------------------|
| Débora Cristina de Araujo                                  | As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil  | 2018 | Artigo em periódico |
| Luís Thiago Freire Dantas                                  | Ynari e a política da palabre na brincadeira das palavras  | 2019 | Artigo em periódico |
| Débora Cristina de Araujo; Lucimar Rosa Dias               | Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo   | 2019 | Artigo em periódico |
| Débora Oyayomi Araujo                                      | Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças?   | 2019 | Artigo em periódico |
| Sonia Dalva Peireira da Silva                              | Literatura infantil e juvenil étnico-racial: a relevância desse trabalho em sala de aula para a superação do racismo na escola | 2019 | Anais de evento     |
| Suzy Loren de Azevedo Cerqueira; Débora Cristina de Araujo | “Esqueça tudo que você ouviu sobre a África”: uma breve análise de Aya de Yopougon, de Marguerite Abouet                       | 2020 | Artigo em periódico |
| Débora Cristina de Araujo; Luís Thiago Freire Dantas       | Currículo des-oculto: outras vozes, outras epistemologias  | 2019 | Artigo em periódico |
| Mariana Silva Souza; Débora Cristina de Araujo             | Crianças negras nas ilustrações de Josias Marinho  | 2020 | Artigo em periódico |
| Thiara Cruz de Oliveira; Débora Cristina de Araujo         | Diversidade étnico-racial e literatura: um panorama dos estudos que abordam a perspectiva da criança                           | 2020 | Capítulo de livro   |

Quadro 12 – Outras pesquisas sobre literatura infantil e juvenil no âmbito do LitERÊtura (conclusão)

|   |   |      |                     |
|---|---|------|---------------------|
| Débora Cristina de Araujo;<br>Geane Teodoro Damasceno;<br>Regina Godinho de Alcântara | Meninos negros na literatura infantil: corpos ausentes  | 2020 | Artigo em periódico |
| Débora Cristina de Araujo; Luís Thiago Freire Dantas                                  | “Pra entender o erê tem que tá moleque”: as infâncias de João e Maria em Lázaro Ramos   | 2020 | Artigo em periódico |
| Sonia Dalva Pereira da Silva  | Análise de pesquisas acadêmicas que dialogam com o tema da formação de professores sobre mediação da literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira | 2021 | Anais de evento     |
| Débora Cristina de Araujo;<br>Thiara Cruz de Oliveira                                 | A fruição literária na literatura infantil africana   | 2021 | Artigo em periódico |

Fonte: Organização própria.

Outras pessoas, integrantes do grupo, estão em momentos iniciais de seus estudos, em nível de mestrado e de IC: Jamile Menezes está investigando as mulheres negras como autoras da literatura infantil e tomando como referência os valores civilizatórios afro-brasileiros; Rosângela Pereira dos Santos propõe estudo sobre as contribuições da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, especialmente para o fortalecimento da identidade de crianças negras; Jakslaine Silva da Penha vem estudando o campo do currículo e do ensino de Artes frente aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Davi Barbosa de Jesus está analisando, em sua pesquisa de IC, como os conhecimentos e a corporeidade negra se fazem presentes (ou não), em livros didáticos de Biologia para o ensino médio.

Também há integrantes do grupo que vêm produzindo estudos em nível de mestrado e doutorado<sup>58</sup> em outros programas ou universidades: Sarita Faustino dos Santos, estuda a formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil na perspectiva da corporeidade e da literatura afro-brasileira e africana; Mariana Silva Souza, que concluiu sua dissertação sobre ilustração de personagens negras na literatura infantil; Ayodele Floriano da Silva, que investiga as estruturas de socialização de personagens infantis negras; Geane Teodoro Damasceno, que vem estudando cursos formativos sobre literatura infantil e ERER; Ariane Celestino Meireles, que estuda racismo religioso na educação; Joelma dos Santos Rocha Trancoso, que vem investigando o ensino de etno e afroetnomatemática.

O que o panorama de pesquisas aqui elencadas indica é que, ainda que muito recentemente criado e com uma entrada muito breve na pós-graduação, o LitERÊtura vem se construindo como um efetivo grupo de estudos e pesquisas focalizada no campo da ERER e, principalmente, na literatura infantil.

Como síntese das pesquisas sobre a literatura, destacamos o interesse desses estudos em analisar obras de valorização da cultura africana e afro-brasileira, como ficou evidenciado nas pesquisas de Souza (2018, 2019), Laís Barcelos (2020, 2021) e Alacrino (2021). Cada uma identificou, a sua maneira, potenciais da “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”, termo cunhado por Eliane Debus (2017),<sup>59</sup> seja analisando o plano imagético das obras ou o texto verbal. Além dessas, estão as pesquisas em fase inicial de Rosângela Santos e Jamile Menezes.

Ainda investigando a literatura infantil, mas por meio de outras abordagens, são os trabalhos de: Almeida (2020, 2021), que investigou políticas de distribuição dos livros literários às escolas públicas brasileiras; Oliveira

---

58 É possível que no momento de publicação deste livro várias dessas pesquisadoras já tenham concluído seus estudos, por isso fica o convite para conhecerem os seus currículos Lattes, onde lá constarão informações atualizadas.

59 Debus propõe essa definição com base no reconhecimento de que é difícil associar o pertencimento étnico-racial das autoras e autores da produção literária endereçada ao público infantil brasileiro e que promove a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Assim, literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira compõe-se de obras com personagens negras em condições de valorização pode ser de autoria de pessoas negras ou brancas, ou seja, que não tem foco em quem “[...] escreve (a autoria), mas sim o que tematiza [...]” (DEBUS, 2017, p. 26).

(2019) analisou a recepção da literatura infantil em leituras feitas por crianças; Damasceno (2018, 2019) pesquisou estereótipos e avanços na caracterização de meninos negros.

Outros estudos ampliaram seu campo investigativo: Maria Isabel Barcelos (2021) explorou a literatura endereçada ao público adulto e em diálogo com a historiografia brasileira; Cerqueira (2019), Viana (2020) e Souza (2021) abordaram outros produtos culturais para a infância e juventude, realçando o interesse do LitERÊtura em expandir, constantemente, seus campos investigativos sobre temas relacionados à cultura de massa e o seu diálogo com a cultura africana e afro-brasileira.

As artes, de modo mais ampliado, foram investigadas por estudos que analisaram a produção de mulheres negras (PEREIRA, 2021; REIS, 2021), além da pesquisa em fase inicial de Jakslaine Silva da Penha, que enfoca especialmente o currículo escolar.

Sobre formação docente, estão as pesquisas de Araujo (2021), Silva (2021b) e Davi de Jesus (em fase inicial). Os dois primeiros foram estudos propositivos, ou seja, para além de analisarem contextos sobre formação docente – sendo Araujo investigando a educação da rede municipal da Serra/ES e Silva os cursos e outras formações sobre literatura infantil – e também elaboraram ferramentas teórico-metodológicas para o trabalho docente.

Essa frente, especialmente, é a que mais realça aproximações com o alfabetismo da diáspora, por ser ele comprometido com o enfrentamento da “deseducação” da população negra. O termo “deseducação” foi proposto pela primeira vez por Carter G. Woodson (1933), que o definiu como um modelo educacional baseado na crença da absoluta inferioridade das pessoas de descendência africana em relação à população de descendência europeia. Por isso, concordando com King (2017a, p. 212), sobre o fato de que “[...] desarmar a negação epistemológica é uma tarefa moral que requer recuperar o conhecimento libertador da herança cultural, memória e consciência histórica”, é que o LitERÊtura se engaja no campo da formação docente e da ERER, de modo geral.

À vista disso, rememorando esses valores e trazendo-os para os currículos e práticas escolares, é possível recuperar a “iniciativa histórica” da educação da população negra na diáspora. Tal movimento é, para Aimé Césaire (2011, p. 269), o caminho pelo qual será possível reaver a “[...] audácia histórica, a

confiança em si” pois é, “[...] precisamente isto que, desde o primeiro dia, o colonizador tenta retirar, por todos os meios, aos colonizados”.

Portanto, a seção a seguir explorará a maior ação até o momento realizada pelo LitERÊtura no campo da formação docente e Educação das Relações Étnico-Raciais.

### **LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira**

No primeiro semestre de 2020, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT, 2020) lançou, em nível nacional, o *Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos*,<sup>60</sup> com o objetivo de identificar e apoiar pesquisas que apontem soluções para os desafios da equidade racial na educação básica. O referido Edital foi constituído de três linhas temáticas: 1- Políticas Públicas Afirmativas e Processos de Gestão da Equidade Racial nas secretarias e escolas; 2- Perspectivas Epistemológicas e Processos de Aprendizagem e Ensino; 3- Processos Curriculares e Abordagens Pedagógicas Inovadores.

Durante a análise das características dessas linhas, identificamos que, devido à natureza do grupo LitERÊtura, caberia submeter uma proposta vinculada à terceira linha. Assim, propusemos o projeto de pesquisa aplicada intitulado *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, cujo objetivo é realizar formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira na EMEF Antonio Vieira de Rezende – Serra/ES. Trata-se do município mais populoso do estado do Espírito Santo, e a escola selecionada localiza-se em um bairro de periferia composto da maioria da população negra. Concorrendo com mais de 600 outros projetos, o grupo LitERÊtura teve sua proposta selecionada juntamente com outras 14 distribuídas pelo Brasil.

---

60 “É uma ação de fomento que conta com as parcerias do Instituto Unibanco, da Fundação Tide Setúbal e do Fundo das Nações Unidas para a Infância, unidos no propósito de fortalecer grupos de pesquisa aplicada, mapear oportunidades estratégicas de atuação, selecionar e reconhecer artigos científicos que apresentem contribuições para este debate” (CEERT, 2020, p. 3).

Ao articular, em seu título, os vocábulos literatura e *erê*, tal projeto aciona a dimensão inovadora ao elencar a criança em um processo interseccional com a literatura a ela endereçada. Por isso, é válido recuperar brevemente o fato de que a produção literária infantil e juvenil brasileira assumiu, desde seu aparecimento, um viés didatizante e fundamentado em valores morais e racistas (ROSEMBERG, 1985; GOUVÊA, 2005). Visando enfrentar essa questão que tal projeto se justificou, pois visa promover ações de superação de um modelo cristalizado de literatura, propondo o acesso e o conhecimento de outros referenciais de humanidade nos textos literários (ARAUJO, 2021; DEBUS, 2017).

Uma das principais parcerias que fortaleceu os impactos das ações desenvolvidas pelo projeto foi estabelecida com a Secretaria Municipal da Serra, em especial com a Coordenação de Estudos Étnico-Raciais, que vem contribuindo nas ações de difusão do projeto a toda a rede municipal de educação.

Ainda em fase de execução e diante dos diversos percalços estabelecidos pela pandemia, destacamos, a seguir, algumas das principais ações já realizadas.

Na primeira etapa do projeto (correspondente aos seis primeiros meses) produzimos um curso de formação (com 10 encontros síncronos e atividades remotas) para docentes da escola parceira e outras convidadas. Paralelamente, com vistas a expandir os conteúdos promovidos pelo curso, incluímos uma importante ação ao projeto: o *Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil* – quatro *lives* realizadas com especialistas no tema das relações étnico-raciais e literatura infantil. As transmissões foram realizadas pelo canal do YouTube *Educa Serra* (SEDU-SERRA)<sup>61</sup> e seus links completos estão disponíveis nas referências deste livro (DIAS; GOMES, 2021; FERREIRA; PAIVA, 2021; DEBUS; OLIVEIRA, 2021). Outra importante ação em fase foi a aquisição de livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Na segunda etapa, foram publicizados os primeiros resultados de pesquisas realizadas, das quais algumas já foram aqui citadas (ALACRINO, 2021; ALMEIDA, 2021; SILVA, 2021b). Porém, além de tais estudos já concluídos, pesquisadoras do grupo também apresentaram trabalhos sobre aspectos do referido projeto no *II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil e I*

---

61 Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCL3c92T--cbRermt50s\\_BZQ](https://www.youtube.com/channel/UCL3c92T--cbRermt50s_BZQ). Acesso em: 04 jan. 2021.

*Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje – II ENLIJ / I CILIJ*, realizado na UERJ entre 29 de setembro a 01 de outubro de 2021. Foram os seguintes trabalhos:

Quadro 13 – Trabalhos apresentados no II ENLIJ / I CILIJ – UERJ

| <b>Título</b>  | <b>Autoras</b>   |
|--|--|
| Análise crítica do discurso nos materiais do PNLD literário: relações étnico-raciais e a literatura na escola          | Amanda Ribeiro de Almeida e Débora Cristina de Araujo    |
| Diálogos afrodiaspóricos entre literatura infantil e o espírito da intimidade: famílias negras e a construção de afeto | Daniela dos Santos Alacrino e Débora Cristina de Araujo  |
| A produção literária capixaba: autoras negras de literatura infantojuvenil   | Jamile Menezes da Silva e Débora Cristina de Araujo      |
| A literatura na educação infantil: fortalecimento da identidade de crianças negras?                                    | Rosângela Pereira dos Santos e Débora Cristina de Araujo |
| Ações formativas em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira                   | Sonia Dalva Pereira da Silva e Débora Cristina de Araujo |

Fonte: Organização própria.

Ainda nessa etapa, realizamos, por intermédio de docentes que participaram do curso de formação, projetos de intervenção em grande parte das turmas da escola, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 14 – Projetos de intervenção realizados na EMEF Antonio Vieira de Rezende (continua)

| <b>Título do projeto de intervenção</b>   | <b>Docentes</b>   | <b>Objetivos</b>  |
|---|---|---|
| <p>Tudo vai dar certo<br/>(Turmas de 1º do ensino fundamental)<br/>Tutora responsável: Lucilene Aparecida Soares</p>                              | <p>Alexandro da Silva; Eliete Aparecida Stens Baier; Fabiana Paraizo Costa; Jane Cleide Maria de O. Rosário; Maria Zilma Pereira de Anchietta; Mariana Galego Pansani</p>                       | <p>Vivenciar, a partir de obras de literatura infantil produzidas na diáspora africana, possibilidade de diálogo com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais</p> |
| <p>Histórias: contos e encantos<br/>(Turmas do 2º ano do ensino fundamental)<br/>Tutora responsável: Ariane Celestino Meireles</p>                | <p>Alda Lúcia Dias Luz Cunha; Ariane Celestino Meireles; Eliane Francisca dos Santos; Ingrid Maciel da Silva; Jéssica Batista de Jesus; Kassiellen de Paula Lauers; Marcos Isaías da Silva.</p> | <p>Promover conhecimento de valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e sua importância na construção histórica e cultural brasileira por meio da literatura infantil.</p>                                       |
| <p>Safári: um mergulho na fauna africana<br/>(Turmas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental)<br/>Tutora responsável: Ariane Celestino Meireles</p> | <p>Marcos Isaías da Silva</p>   | <p>Explorar as artes cênicas e visuais por meio da temática da fauna africana expressa em livros literários.</p>  |

Quadro 14 – Projetos de intervenção realizados na EMEF  
Antonio Vieira de Rezende (conclusão)

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Entre espaços e memórias:<br/>a (re)construção de uma<br/>identidade negra<br/>(Turmas do 4º ano do ensino<br/>fundamental)<br/>Tutora responsável: Joelma<br/>dos Santos Rocha Trancoso</p> | <p>Fernanda Silva dos<br/>Santos; Patrick<br/>Florindo Rodovalho<br/>Toledo</p> | <p>Oferecer, por meio da<br/>literatura infantil, meios<br/>e espaços para fortale-<br/>cer traços positivos da<br/>identidade daqueles/as<br/>que se entendem como<br/>pretos/as ou pardos/as e<br/>potencializar a (re)con-<br/>strução dessa identidade<br/>forjada na sociedade<br/>estruturalmente racista.</p> |
|---|---|--|

Fonte: Organização própria.

Como é possível observar, cada projeto de intervenção teve o acompanhamento de uma tutora. Elas também compõem o comitê gestor do projeto geral e estão diretamente vinculadas às principais ações desenvolvidas. À medida que os relatórios vêm sendo produzidos pelo corpo docente e tutoras, é possível reconhecer os impactos formativos promovidos pelo LitERÊtura.

Também tem sido possível verificar a repercussão do referido projeto de pesquisa aplicada por meio da aquisição dos livros literários para a biblioteca da escola, que agora passa a ter um dos maiores (ou talvez o maior) acervos de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira do país, com mais de 200 títulos. Essa ação realça, especialmente, os impactos sociais do projeto, já que não somente os/as 900 estudantes matriculados, mas toda a comunidade escolar (em uma região de população predominantemente negra), serão beneficiados(as).

Na finalização do projeto, três ações ainda foram realizadas:

- A publicação do livro (e versão e-book) *LitERÊtura: reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, organizado por Débora Cristina de Araujo e Jakslaine Silva da Penha (2022a; 2022b).
- A produção do curta metragem (documentário) *LitERÊtura: um banquete literário*.

- A realização do Seminário *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*.

Por fim, outra rica frente do grupo LitERÊtura e que está gradativamente se ampliando é, justamente, a produção literária feita por integrantes do grupo. Para tanto, a seção a seguir destacará esses nomes e suas produções.

## O plano autoral

Um estudo, realizado por Silva e Araujo (2011), que investigou o perfil e características da diversidade étnico-racial na literatura infantil, constatou que ainda que, nos 36 livros analisados, prevalecessem mulheres como autoras (26 dos livros, 72%), no eixo raça-cor a autoria era, naquele momento, disparadamente branca (80%). A hipótese inicial era de que a maioria de autoras e autores fosse negra, mas foi uma suposição refutada “[...] tanto para obras brasileiras quanto para traduções” (ARAUJO; SILVA, 2011, p. 216). Por outro lado, refletindo sobre o mercado editorial de um modo geral, é possível avaliar que isso seja reflexo de um contexto maior: “[...] diz respeito ao pouco acesso que negras/os têm no mercado editorial brasileiro, seja devido à seleção, por parte das editoras, para publicação de suas obras, seja devido à dificuldade de ter seus trabalhos como ilustradoras/es reconhecidos” (ARAUJO; SILVA, 2011, p. 216).

Por isso a relevância de realçar pessoas negras que escrevem literatura infantil. No grupo LitERÊtura temos escritoras que já publicaram e outras que ainda estão em fase de produção de suas obras. A primeira é Ariane Celestino Meireles, que, com Edileuza Penha de Souza, são autoras do livro *Princesas Negras*, publicado em 2018 pela Editora Malê. É uma obra de exaltação à beleza negra, presente em cada menina e em cada mulher: “Princesas negras são diferentes. Para reconhecê-las, as pessoas têm de ser diferentes também. Porque as princesas negras, para serem vistas, têm de ser, antes, sentidas” (MEIRELES; SOUZA, 2018, p. 6).

Essas princesas possuem elementos que marcam suas identidades, modos de ser e de agir no mundo: “A pele escura tem riqueza de melanina. [...] Sim! A pele das princesas negras carrega tanta sabedoria, que algumas, de tanta melanina, até brilham.” (MEIRELES; SOUZA, 2018, p. 6); “[...] elas têm um monte de outras princesas que chegaram ao mundo antes delas, viveram

muitas coisas e fizeram muitas histórias para elas serem quem são. Essas que vieram antes são as ancestrais” (MEIRELES; SOUZA, 2018, p. 14).

A qualidade estético-literária é elemento de realce na obra, tanto no plano verbal quanto imagético, e representa uma importante ação de “fraturação” da história da literatura infantil brasileira, que se construiu de modo estereotipado e racista. Para Maria Anória de Jesus Oliveira (2010, p. 84), a “fratura literária”:

[...] consiste na inserção de temas, ideias e subjetividades preteridas da chamada literatura canônica e/ou impressa em seu corpus textual tendenciosamente desqualificada ou omitida, de modo a perpetuar e hierarquizar, diga-se de passagem, a tendência marcadamente eurocêntrica em detrimento das demais, a exemplo da ascendência africana.

Outra autora que busca promover essa fraturação literária no grupo LitERÊtura é Lucilene (Lu) Soares, autora do livro ainda não publicado *A bicicleta de Luna*, um texto-poema que trata de uma biblioteca muito especial, assim como é sua protagonista, a linda menina Luna. A produção de Lu Soares, que também é dramaturga e atriz, expande-se para a literatura endereçada ao público adulto<sup>62</sup> e versa sobre temáticas múltiplas: relacionadas à identidade negra, gênero, sexualidade, racismo e resistência.

Lu Soares é também uma das autoras da peça *Randakpalôbaobá: a busca da semente* (RANDAKPALÔBAOBÁ, 2010, s/p), cuja sinopse assim a descreve:

O Baobá é a árvore símbolo da África, sua magnitude resgata a história de poderosos Impérios; sua longevidade mistura-se à memória e à tradição africana e afro-brasileira; seu tronco e folhas traduzem a resistência africana no doloroso processo da diáspora e seu coração reserva riquezas e aventuras que só poderão acessar àqueles que apesar da luta continuam sorrindo e celebrando a vida.

---

62 *Perigo: ele nasceu preto!* é um dos textos de Lu Soares e que foi publicado no Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/perigo-ele-nasceu-preto/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Este espetáculo convida-nos a uma ‘negriciosa’ viagem em busca da semente do Baobá, das raízes africanas e da ludicidade essencial das crianças.<sup>63</sup>

Outra autora, recém ingressada no grupo, é Jamile Menezes, que possui publicação endereçada ao público adulto,<sup>64</sup> mas vem iniciando sua escrita literária infantil. O título do texto, ainda não publicado, é *Doutora Carolina Maria de Jesus*, uma narrativa sobre Ziza e sua avó Helena. Ambas desejam conhecer um pouco mais da história da grande escritora que leva o nome da obra.

### **“Libertar-se da hegemonia é imperativo”**

As palavras de King (2006, p. 19), já apresentadas neste texto, são retomadas para dar título a esta seção final. Libertar-se da hegemonia, além de imperativo, é urgente. Tem sido isso que o LitERÊtura tem almejado. Neste capítulo, foram demonstradas as aproximações entre o LitERÊtura e a perspectiva epistemológica do alfabetismo da diáspora, por meio não somente do número de pesquisas, mas também pela diversidade temática, toda ela comprometida com a retomada da iniciativa histórica (CÉSAIRE, 2011) a partir da cultura africana e afro-brasileira. Ainda que muito jovem, os princípios realçados pelo grupo direcionam-se para objetivos em comum com o alfabetismo da diáspora, pois ambos, ao mesmo tempo em que estão engajados para “[...] revelar as formas pelas quais a ideologia oculta a dominação e sustenta a alienação nos processos educacionais”, produzem, como efeito, “[...] uma contribuição vital à recuperação da história e da memória” (KING, 1996, p. 94) da população negra na diáspora.

Especialmente a literatura infantil (“carro chefe” das pesquisas do grupo), engaja-se no sentido de expor o racismo literário operante na história desse gênero, e, principalmente, de realçar produções que realocam a posição das personagens negras e seus contextos socioculturais. Esse aspecto é bastante demarcado no LitERÊtura a partir de uma metáfora. Por meio de um exercício de rememoração das trajetórias de discriminação das personagens negras na

---

63 Disponível em: <https://appsindicato.org.br/?p=10126/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

64 Jamile é também uma das autoras da obra *Carolinas - A Nova Geração de Escritoras Negras Brasileiras*.

literatura infantil – tomando especialmente o exemplo de Tia Nastácia para facilitar essa exemplificação –, um outro final é proposto para suas histórias:

Considerando os passos dados como mote para pensarmos o trajeto, convido as leitoras e os leitores a imaginarem o quanto as personagens negras mais antigas dessa literatura infantil, confinadas em estereótipos, cenas de violência, subserviência e desumanização devem estar olhando a realidade atual que está bastante diferente para suas netas e seus netos. [...]

Foram avanços significativos os passos dados até aqui. Conquistas que possibilitaram hoje vermos protagonistas negras e negros vivenciando conflitos comuns a toda criança, tendo orgulho de seu corpo e de sua história e podendo rememorar e reverenciar sua ancestralidade, marcada não somente na sua memória afetiva, mas, sobretudo, em seus corpos pretos, em seus cabelos crespos e nos olhares sempre atentos e altivos. Se tal altivez não foi possível aos seus antepassados da literatura infantil brasileira, hoje as meninas e meninos, jovens, adultas e adultos protagonistas podem, ainda que em minoria, erguer suas cabeças, olhar para si próprios diante de espelhos e gostarem do que veem.

E, atrás delas e deles suas avós e avôs, antes tão amordaçados, os observam olhando no espelho e anunciam: ‘Que ousadia! Que orgulho!’ (ARAUJO, 2017b, p. 39-40).

É nessa pista que segue o LitERÊtura, almejando, cada vez mais, colocar em prática o alfabetismo da diáspora!

# Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALACRINO, Daniela Santos. Literatura negro-brasileira: representações de famílias negras em narrativas literárias. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES*, 12., 2021, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2021. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/relatorio-daniela\\_versao-final-2020.21.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/relatorio-daniela_versao-final-2020.21.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- ALACRINO, Daniela dos Santos; ARAUJO, Débora Cristina de. Diálogos afrodiaspóricos entre literatura infantil e o espírito da intimidade: famílias negras e a construção de afeto. *In: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021. p. 45. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_literatura/cadres\\_IENLIJ\\_ICILIJ.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/cadres_IENLIJ_ICILIJ.pdf). Acesso em: 09 nov. 2021.
- ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. Análise Crítica do Discurso nos editais do PNLD Literário: sob a perspectiva da educação das relações étnico-raciais. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES*, 11., 2020, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2020. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/02/rel\\_final\\_16271\\_relatorio-final\\_amanda.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/02/rel_final_16271_relatorio-final_amanda.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. Análise Crítica do Discurso nos materiais do PNLD LITERÁRIO: o lugar das relações étnico-raciais nos acervos escolares. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES*, 12., 2021, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2021. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/relatorio-amanda\\_versao-final-2020.21.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/relatorio-amanda_versao-final-2020.21.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

- ALMEIDA, Amanda Ribeiro de; ARAUJO, Débora Cristina de. Análise crítica do discurso nos materiais do PNL D literário: relações étnico-raciais e a literatura na escola. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil**: questões e temáticas de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 43. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_literatura/cadres\\_IENLIJ\\_ICILIJ.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/cadres_IENLIJ_ICILIJ.pdf). Acesso em: 09 nov. 2021.
- ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações de: SARAIVA, Valéria. Rio de Janeiro: EDC e Pallas, 2011.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ANTONIO, Luiz. **Minhas contas**. Ilustrações de: KONDO, Daniel. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- ARAUJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: histórico, interfaces e desafios. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 127-145, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: CRV, 2017a.
- ARAUJO, Débora Oyayomi. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. **TOM UFPR**, v. 3, p. 20-42, 2017b.
- ARAUJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-61.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. *In*: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018b. p. 219-243. E-book. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final\\_Ebook\\_EducacaoInfantil\\_construcaoedesentidoseformacao.pdf](https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaoedesentidoseformacao.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de. **A literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira**: roteiros para a seleção de livros. Texto encomendado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) como orientador para as ações do Projeto iLab/ Programa Equidade na Infância, 2021. No prelo.
- ARAUJO, Débora Oyayomi. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? **Momentos**: diálogos em educação, v. 28, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8774/5830>. Acesso em: 13 jul. 2021.

- ARAUJO, Débora Cristina de; ARAÚJO, Cláudia Patrocínio de. Ações formativas do LitERÊtura: as infâncias de crianças negras com foco na literatura infantil. *In*: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5.; CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO, 2., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/clabie2019/trabalho/132211>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire. Currículo des-oculto: outras vozes, outras epistemologias. **Exitus**, v. 9, n. 4, p. 147-175, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1015/531>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire. “Pra entender o erê tem que tá moleque”: as infâncias de João e Maria em Lázaro Ramos. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 194-211, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/2471/1684>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de; DAMASCENO, Geane Teodoro; ALCÂNTARA, Regina Godinho de. Meninos negros na literatura infantil: corpos ausentes. **REVELL**. v. 2, n. 25, p. 284-310, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4732/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educação e Realidade**. Edição eletrônica, v. 44, 2019, p. 1-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qbqXGN-d6KRymhfsJrpnZGzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de; OLIVEIRA, Thiara Cruz de. A fruição literária na literatura infantil africana. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 76-88, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10933/8144>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011. p. 194-220.
- ARAUJO, Eduardo da Silva. **Alfabetismo da Diáspora**: práticas de combate à deseducação racial na rede municipal de Serra-ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_15340\\_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_15340_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARAUJO, Eduardo da Silva. Eixo II: o racismo e o fazer educativo. *In*: ARAUJO, Eduardo da Silva; ARAUJO, Débora Cristina de (org.). **O alfabetismo da diáspora na escola**: reflexões e referências para o debate étnico-racial na educação. Vitória: PPGMPE-UFES, 2021.
- ARAÚJO, Leonor Franco de. Entrevista concedida a Eduardo da Silva Araujo por telefone em 6 de agosto de 2020.

- ARROYO, Miguel González. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 111-130.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARCELOS, Laís Marcellos. Análise de produções literárias infantojuvenis: resignificando o olhar sobre personagens femininas. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES, 10., 2020, Vitória. Anais [...].* Vitória: PRPPG, 2020. Disponível em: [https://literatura.files.wordpress.com/2021/02/rel\\_final\\_16280\\_relatorio-final\\_lais20200922-165130.pdf](https://literatura.files.wordpress.com/2021/02/rel_final_16280_relatorio-final_lais20200922-165130.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- BARCELOS, Laís Marcellos. **Meninas negras na literatura infantil brasileira: uma análise investigativa de obras da última década (2010-2020).** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: [https://literatura.files.wordpress.com/2021/03/versao-final\\_trabalho-de-conclusao-de-curso-lais-barcelos-1-1.pdf](https://literatura.files.wordpress.com/2021/03/versao-final_trabalho-de-conclusao-de-curso-lais-barcelos-1-1.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- BARCELOS, Maria Isabel Neves. **Maria Firmina dos Reis: abolicionismo, gênero e raça.** Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.
- BERNARDO, Teresinha.; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan-jun. 2015.
- BORGES, Clério. **Serra: Colonização de uma cidade.** História, folclore e cultura. Vila Velha: Editoria Canela Verde, 2015.
- BRASIL. Lei Imperial n. 3.353, de 13 de maio de 1888 - Lei Áurea. Rio de Janeiro, RJ, **Paço do Senado**, 1888. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm). Acesso em 09 de abril de 2021.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 maio 2004a.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1º, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 22 jun. 2004b.
- CASTRO, Hileia Araujo de. **Igualdade racial na Serra: História e Identidade negra.** 1. ed. Serra: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- CAVALLEIRO, Eliane Dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2000.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT). **Edital Equidade Racial na Educação Básica**: pesquisa aplicada e artigos científicos, 2020. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/regulamento.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CERQUEIRA, Suzy Loren de Azevedo. A representação da África na obra literária *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet. JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES, 10., 2019, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2019. Disponível em: [https://literatura.files.wordpress.com/2021/09/rel\\_final\\_14497\\_relatorio-final\\_suzy.pdf](https://literatura.files.wordpress.com/2021/09/rel_final_14497_relatorio-final_suzy.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

CERQUEIRA, Suzy Loren de Azevedo; ARAUJO, Débora Cristina de. Esqueça tudo que você ouviu sobre a África: uma breve análise de *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet. **Contexto**. Vitória, n. 38, p. 518-540, 2020/2. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/32760>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. Cultura e colonização. In: SANCHES, Manoela Ribeiro (org.). **As malthas que os impérios tecem**: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Ed. 70, 2011. p. 253-272.

DAMASCENO, Geane Teodoro. Masculinidade e raça: representações de meninos negros na literatura infantil e juvenil. Jornada de Iniciação Científica da UFES, 9., 2018, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2018. Disponível em: [https://literatura.files.wordpress.com/2021/02/rel\\_final\\_13172\\_relatorio-geane\\_versao-final20180902-195537.pdf](https://literatura.files.wordpress.com/2021/02/rel_final_13172_relatorio-geane_versao-final20180902-195537.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

DAMASCENO, Geane Teodoro. Representações de meninos negros na literatura infantil e juvenil. JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES, 10., 2019, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2019. Disponível em: [https://literatura.files.wordpress.com/2021/02/rel\\_final\\_14459\\_relatorio-final\\_2019\\_geane.pdf](https://literatura.files.wordpress.com/2021/02/rel_final_14459_relatorio-final_2019_geane.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia desde África**: perspectivas descoloniais. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Filosofia do Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2018.

DANTAS, Luís Thiago Freire. *Ynari e a política da palabre na brincadeira das palavras*. **Voluntas**, Santa Maria, v. 10, p. 83-96, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39985/21365>. Acesso em: 05 jan. 2022.

DEBUS, Elaine. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane; OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. **Live**. Canal Educa Serra, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NAcxI8HPZdQ&t=2s>. Acesso em: 05 jan. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Ilustrações de: LAVANDEIRA, Sandra Beatriz. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa; GOMES, Nilma Lino. A escrita literária: autoras negras de literatura infantil. **Live**. Canal Educa Serra, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQAokzhici0>. Acesso em: 05 jan. 2022.

- ELNIÑO, Thiago. **Pedagoginga**. São Paulo: Álbum distribuído em plataformas de streaming de músicas, 2018.
- ESPÍRITO SANTO. **Perfil da pobreza no Espírito Santo**: Famílias inscritas no CadÚnico. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves, 2016.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus; PAIVA, Jacyara. Letramento racial crítico: perspectivas para a educação básica. 1 vídeo (1h59min07seg). Publicado pelo Canal Educa Serra, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-Yr3rqtEqk>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008. (Giramundo).
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. E-book.
- GLADWELL, Malcolm. **Outliers**: The story of success. New York, NY: Little, Brown, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.
- GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2012, p. 73-79.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei no 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWXPXbm-d4YNQf/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

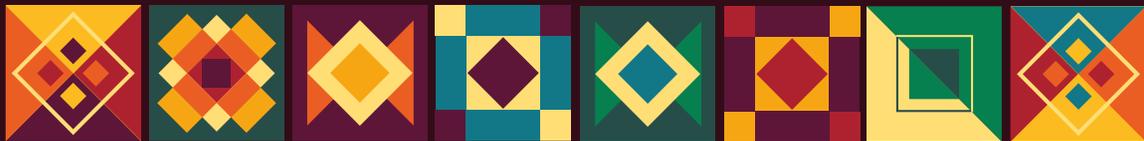
- HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.
- JESUS, Rodrigo Edenilson de; MIRANDA, Shirley A. O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 49-71.
- JUNQUEIRA, Sonia; HADDAD, Mariângela. **A menina e o tambor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Histórias do coração).
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KING, Joyce Elaine. "If Justice Is Our Objective": Diaspora Literacy, Heritage Knowledge, and the Praxis of Critical Studyin' for Human Freedom. **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, v. 105, p. 337-360, 10 out. 2006.
- KING, Joyce Elaine. Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teacher. **Journal of Negro Education**, 60, 1991, p. 133-146. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2295605>. Acesso em: 29 out. 2019.
- KING, Joyce Elaine. A Passagem Média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. *In*: SILVA, Luiz Eron da (org.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 75-101.
- KING, Joyce Elaine. **Dysconscious Racism, Afrocentric Praxis, and Education for Human Freedom: Through the Years I Keep on Toiling - The selected works of Joyce E. King**. 1. ed. New York: Routledge, 2015.
- KING, Joyce Elaine. AERA Presidential Address Morally Engaged Research/ers Dismantling Epistemological Nihilation in the Age of Impunity. **Educational Researcher**, p. 211-222, 17 jul. 2017a.
- KING, Joyce Elaine. A Call fo a Reparatory Justice Curriculum for Human Freedom: Re-writing the Story of Our Dispossession and the Debt Owed. **The Journal of African American History**, n. 02, p. 213-231, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.5323/jafriamerhist.102.2.0213>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- LIMA, Graça. **Cadê**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.
- LÓPEZ, Laura C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface: Comunicação Saúde Educação** v. 16, n. 40, p. 121-134, jan./mar., 2012.
- MACIEL, Cleber. A herança cultural afro-capixaba. *In*: MACIEL, Cleber; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (org.). **Negros no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016a. p. 119-153.

- MACIEL, Cleber. As lutas contra a escravidão. *In*: MACIEL, Cleber; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (org.). **Negros no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016b. p. 93-54.
- MASSARANI, Mariana. **Adamastor, o pangaré**. [ilustrações da autora]. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- MEIRELES, Ariane Celestino; SANTOS, Sarita Faustino dos. Exu nas escolas: reflexões sobre a influência da moral religiosa nas práticas pedagógicas da educação municipal de Vitória (ES). *In*: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5.; CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO, 2., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2020.
- MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha de. Ilustrações de Juba Rodrigues. **Princesas negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática S.A., 1992.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.
- MUNICÍPIO da Serra tem maior taxa de adolescentes mortos no País. **Jornal Folha Vitória**, 2017. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/policia/noticia/10/2017/municipio-da-serra-tem-maior-taxa-de-adolescentes-mortos-no-pais>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Significado e Intenções. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Sankofa I: a matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008, p. 29-55.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo Especial Educação, Negritude e Raça no Brasil**. v. 6, n. 2, Brasília, 2017.
- OLIVEIRA, Acauam Silvério De. O Evangelho marginal dos Racionais MC's. *In*: MC'S, Racionais. **Sobrevivendo no Inferno**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- OLIVEIRA, Esmael Alves De; SATHLER, Conrado Neves; LOPES, Roberto Chaparro. RAP como Educação para a Resistência e (Re)existência. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Dourados, v. 37, n. 2, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10986/7509>. Acesso em: 10 set. 2020.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infantojuvenil contemporânea no Brasil e em Moçambique: tecendo negritudes. **GEPIADDE**, Itabaiana, ano 4, v. 7, p. 75-92, jan./jun. 2010.

- OLIVEIRA, Thiara Cruz de; ARAUJO, Débora Cristina de. Diversidade étnico-racial e literatura: um panorama dos estudos que abordam a perspectiva da criança. *In*: SILVA, Arlene Batista da; DALVI, Maria Amélia; SCARDINO, Rafaela (org.). **Literatura infantil e juvenil**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020. p. 132-140. E-book. Disponível em: [http://www.literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anexo/2020\\_-\\_literatura\\_infantil\\_e\\_juvenil\\_-\\_ebook\\_xx\\_cel\\_0.pdf](http://www.literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anexo/2020_-_literatura_infantil_e_juvenil_-_ebook_xx_cel_0.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Thiara Cruz de. A representação da personagem negra em *Ciça e Ciça e a Rainha*, de Neusa Jordem Possatti. *In*: SILVA, Arlene Batista da *et al.* (org.). **Literatura e artes, teoria e crítica feitas por mulheres, II**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. Disponível em: [http://www.literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anexo/e-book\\_literatura\\_artes\\_teorica\\_critica\\_mulheres\\_ii.pdf](http://www.literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anexo/e-book_literatura_artes_teorica_critica_mulheres_ii.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Thiara Cruz de. Publicações sobre recepção de crianças referente à literatura infantil e juvenil na perspectiva da diversidade étnico-racial. *In*: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES, 9., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: PRPPG, 2018. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/02/relatorio\\_thiara-cruz-de-oliveira.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/02/relatorio_thiara-cruz-de-oliveira.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- PEREIRA, Aline da Conceição. **A mulher negra e sua representatividade nas artes visuais: a conquista de espaço na contemporaneidade?** Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/tccaline\\_final\\_pos-defesa.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/tccaline_final_pos-defesa.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- RANDAKPALÔBAOBÁ: A Busca da Semente. APP Sindicato, Curitiba, 19 mar. 2010. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/?p=10126/>. Acesso em: 09 maio 2022.
- REIS, Ione dos Santos. **Retratos negros: uma poética sobre pretitudes e representatividade**. Monografia (Graduação em Artes Plásticas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/tccretratos-negros\\_-uma-poetica-sobre-pretitudes-e-representatividade.-ione-reis.original.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/tccretratos-negros_-uma-poetica-sobre-pretitudes-e-representatividade.-ione-reis.original.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- SABOTAGE. **Rap é Compromisso**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2000.
- SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Ilustrações de: ÁVILA, Marcial. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- SANTOS, Rosângela Pereira dos; ARAUJO, Débora Cristina de. A literatura na educação infantil: fortalecimento da identidade de crianças negras? *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 113. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_literatura/cadres\\_II-ENLIJ\\_ICILIJ.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/cadres_II-ENLIJ_ICILIJ.pdf). Acesso em: 9 nov. 2021.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2013.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEDU, Serra. **Educa Serra**. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/EducaSerraES/featured>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- SILVA, Jamile Menezes da; ARAUJO, Débora Cristina de. A produção literária capixaba: autoras negras de literatura infantojuvenil. In: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 113. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_literatura/cadres\\_IENLIJ\\_ICILIJ.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/cadres_IENLIJ_ICILIJ.pdf). Acesso em: 9 nov. 2021.
- SILVA, Sonia Dalva Pereira da. Análise de pesquisas acadêmicas que dialogam com o tema da formação de professores sobre mediação da literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira. In: CONGRESSO DE PESQUISADORES NEGROS (COPENE), 11., 2021, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Copene, maio 2021a.
- SILVA, Sonia Dalva Pereira da. **Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021b. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_15433\\_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao20211214-150349.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_15433_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao20211214-150349.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- SILVA, Sonia Dalva Pereira da. Literatura infantil e juvenil étnico-racial: a relevância desse trabalho em sala de aula para a superação do racismo na escola. In: CONGRESSO DE PESQUISADORES NEGROS DO SUDESTE, 3., 2019, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: COPENE, set. 2019. Disponível em: [https://www.copenesudeste2019.abpn.org.br/resources/anais/14/copenesudeste19/1563201557\\_ARQUIVO\\_5a14fefb1c75fe-121246ca6034e8bb9f.pdf](https://www.copenesudeste2019.abpn.org.br/resources/anais/14/copenesudeste19/1563201557_ARQUIVO_5a14fefb1c75fe-121246ca6034e8bb9f.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- SILVA, Sonia Dalva Pereira da; ARAUJO, Débora Cristina de. Ações formativas em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira. In: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (Orgs.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021. p. 58. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_tfc\\_literatura/cadres\\_IENLIJ\\_ICILIJ.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/cadres_IENLIJ_ICILIJ.pdf). Acesso em 9 nov. 2021.
- SOUZA, Mariana Silva; ARAUJO, Débora Cristina de. Crianças negras nas ilustrações de Josias Marinho. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 197-220, jun./ago. 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1009/874>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- SOUZA, Mariana Silva. **Ilustração de personagens negras na literatura infantil: um olhar sobre as produções de Josias Marinho**. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://literatura.files.wordpress.com/2021/02/tcc-mariana-souza.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

- SOUZA, Mariana Silva. Ilustrações de personagens negras na literatura infantil: uma perspectiva semiótica. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES*, 9., 2018, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2018. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/02/rel\\_final\\_13020\\_relatorio-mariana\\_versao-final-1.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/02/rel_final_13020_relatorio-mariana_versao-final-1.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- SOUZA, Queila dos Santos de Menezes. **Os brancos que amam o Chris**: análise das personagens Senhorita Morello e Gregory. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://literetura.files.wordpress.com/2022/03/tcc-queila-tmoc.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- SUCE, Doutrine Pereira Aroeira.; DADALTO, Maria Cristina. Desafios da mobilidade humana e espacial no município de Serra/ES na contemporaneidade. **Geografares**, Vitória, p. 81-96, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/17026>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- SUSPEITOS NA MIRA. **Faz parte de nossas vidas**. Vitória: [s.n.], 1999.
- SUSPEITOS NA MIRA. **Hô Lugar**. Vitória: [s.n.], 2017a.
- SUSPEITOS NA MIRA. **Miolo Mole**. Vitória: Bicho Solto Records, 2017b. Participação: Leprechal.
- SUSPEITOS NA MIRA. **O Rapticomoda**. [S.l.]: Bicho Solto Records, 2017c. Participação: Neguim Gledson - Missão Urbana.
- SUSPEITOS NA MIRA. **Trilha Certa**. Vitória: Bicho Solto Records, 2017d. Participação: Rodrigo RG.
- THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In: TEODORO, Mário (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008, p. 15-43.
- VIANA, Thais Cristina Ximenes. Filosofia Africana em diálogo com produções culturais infantojuvenis e brincadeiras com temáticas afro-brasileiras: um olhar sobre o Espírito Santo. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES*, 11., 2020, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2020. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/rel\\_final\\_16093\\_relatorio-final\\_thais.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/rel_final_16093_relatorio-final_thais.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- VIANA, Thais Cristina Ximenes. O corpo como conceito a partir de uma Filosofia Africana e Afrodiaspórica. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES*, 12., 2021, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PRPPG, 2021. Disponível em: [https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/relatorio-thais\\_versao-final-2020.21.pdf](https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/relatorio-thais_versao-final-2020.21.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015.



O que se observou, numa perspectiva nacional, é que a questão étnico-racial é trabalhada nas escolas em datas comemorativas por um número reduzido de professores(as), geralmente autodeclarados e reconhecidos como negros(as), que há poucas mudanças curriculares, e que este tema é abordado numa perspectiva “moralista”, com pouca integração de conteúdos.

O trabalho de Eduardo e Débora está voltado justamente para esta lacuna, da produção de materiais que possam orientar práticas pedagógicas e mudanças curriculares. O livro contempla aspectos históricos da formação brasileira, considerando o racismo como parte da estrutura da sociedade brasileira, bem como as diferentes formas como ele se apresenta no sistema educacional, da concepção de educação ao currículo às manifestações cotidianas no espaço escolar.

Ao conferir centralidade à proposta de alfabetismo da diáspora, o livro também oportuniza que leitores brasileiros tenham contato com o trabalho de Joyce King, professora e importante pesquisadora do tema *Black Education* nos EUA.

### **Tatiane Cosentino Rodrigues**

Professora Associada na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.



**encontrografia**

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia

