



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO/DOUTORADO

MEIRE HELEN FERREIRA SILVA ARNHOLD

**O DIREITO À LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESCOLONIZANDO SABERES – ANÁLISE DO PNL D LITERÁRIO 2018 E 2022**

Goiânia - GO
2024

MEIRE HELEN FERREIRA SILVA ARNHOLD

**O DIREITO À LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESCOLONIZANDO SABERES – ANÁLISE DO PNLD LITERÁRIO 2018 E 2022**

Tese de Doutorado apresentada à Banca de Defesa do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, como requisito parcial do título de Doutora em Educação sob a orientação da professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Goiânia - GO
2024

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

A748d Arnhold, Meire Helen Ferreira Silva.
O direito à literatura negro-brasileira na educação infantil :
descolonizando saberes : análise do PNLB literário 2018 e
2022 / Meire Helen Ferreira Silva Arnhold.-- 2024.
166 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro.
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia,
2024.

Inclui referências: f. 159-166.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 2. Leitura
(Educação pré-escolar). 3. Literatura infantojuvenil brasileira.
4. Negros na literatura. 5. Descolonização na literatura.
I. Carneiro, Maria Esperança Fernandes. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em
Educação - 19/08/2024. III. Título.

CDU: 373.2.016:82-93(043)

ATA Nº 203/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **19 de agosto de 2024**, às **14:30**, foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Tese de **MEIRE HELEN FERREIRA SILVA**, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "O DIREITO À LITERATURA NEGRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOLONIZANDO SABERES.". A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás; (Presidente); Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás; Prof. Dr. Rodrigo Fideles Mohn / PUC Goiás; Profa. Dra. Marilene Pelegrine / UFG; Profa. Dra. Thaís Carvalho / UFG; Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente) e Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho / IFG (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela alteração do título do trabalho apresentado, **O DIREITO À LITERATURA NEGRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOLONIZANDO SABERES - ANÁLISE DO PNLD LITERÁRIO 2018 E 2022**. Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO da Tese**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 19 de agosto de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás; Prof. Dr. Rodrigo Fideles Mohn / PUC Goiás; Profa. Dra. Marilene Pelegrine / UFG e Profa. Dra. Thaís Carvalho / UFG

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Página de assinaturas



Thaís Carvalho

Signatário

Assinado eletronicamente

Rodrigo Mohn

Signatário

Assinado eletronicamente

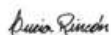
Cláudia Cavalcante

Signatário



Maria Carneiro

Signatário



Lucia Afonso



Marilene Gomes

À Maria Margareth Ferreira (*in memoriam*),
minha amada mãe,
sempre presente.

Agradecimentos

À minha mãe (*in memoriam*), por ensinar dentre tantas outras coisas, o gosto pela literatura, pelo conhecimento, pela vida, pela justiça, pelo questionamento, pela liberdade.

À Polyana Almeida, presente de minha mãe, pela amizade e cumplicidade de irmã.

Às minhas tias, pelo apoio na minha educação.

Ao Emmanuel, meu querido esposo, por compartilhar os dias, os projetos, as ideias e os ideais.

Aos amigos e amigas pelas palavras de incentivo e apoio nesta caminhada.

À professora orientadora Prof.^a Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, pela acolhida de minhas ideias, pela orientação sistemática e humana.

Às professoras Dra. Lúcia Rincon, Dra. Marcilene Pelegrine, Dra. Thaís Carvalho e ao Prof. Dr. Rodrigo Fidelis pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

Às professoras e professores presentes em toda a minha caminhada educativa, por mediarem e oportunizarem a verticalização de saberes e ampliação dos olhares sobre a realidade.

Às crianças negras, meninas dos meus olhos, inspiração para os estudos e para a defesa de infâncias justas, bem como de uma sociedade igualitária.

Às Secretarias Estadual e Municipal de Educação, pela concessão da licença para aprimoramento.

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

RESUMO

Esta tese integra a linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Historicamente os saberes escolares foram baseados em currículos eurocêntricos e embranquecidos que além de marginalizar, silenciar e anular os saberes não hegemônicos, reproduziu uma sociedade hierarquizada e de classes extremamente desiguais. A Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer n.º 001/2004) contestam a violência simbólica e material desse currículo univocal ao tornar obrigatório a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos sistemas educacionais e pressionar uma mudança no mercado editorial da literatura destinada ao leitor infantil na qual as infâncias negras começam a ser representadas positivamente. A Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes (Brasil, 2024) exigem a descolonização de saberes sobre os negros, perpassando pela justiça curricular (Gomes, 2023) materializada, também, pelas políticas de leitura e distribuição de livros literários a partir da Educação Infantil em todo território nacional. Logo, após 20 anos da Lei n.º 10.639/03, as representações culturais e estéticas presentes nos acervos de leitura que as crianças leem e que as professoras leem com as crianças nas instituições de educação infantil operam para a promoção da igualdade racial ou para a reprodução de hierarquias raciais? O objetivo desta pesquisa de Doutorado foi investigar se nos acervos de leitura literária disponibilizados às crianças nas instituições de educação infantil pelo Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD Literário) de 2018 e de 2022 há a presença da literatura negro-brasileira para crianças, ou seja, se encontramos nos acervos literários as infâncias negras e as representações culturais e estéticas da cultura africana e afro-brasileira. Isto é, material que possibilite a ruptura dos discursos hegemônicos eurocêntricos e a descolonização de saberes de crianças negras e não negras. Este estudo realiza um esforço epistemológico de diálogo entre intelectuais que tratam da relação raça e classe a partir do materialismo histórico-dialético e os estudiosos que tratam da mesma relação sob a perspectiva dos estudos decoloniais, evidenciando as vozes e perspectivas dos pesquisadores negros. A análise dos editais e acervos do PNL D Literário 2018 e 2022 apresenta que a Literatura Negro-brasileira para Crianças no PNL D Literário para a Educação Infantil, ou seja, as infâncias negras, as representações culturais e estéticas africanas e afro-brasileiras após duas décadas da Lei n.º 10.639/03 estão sub-representados nos espaços da educação infantil (1,8% das obras). Apesar das fissuras e da presença do protagonismo negro tanto na autoria quanto nos projetos estéticos das obras literárias impulsionados pela luta do movimento negro, pela Lei n.º 10.639/03 e pelas Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Parecer n.º 001/2004), há o favorecimento da reprodução das hierarquias raciais, das desigualdades raciais e educacionais dentro e fora das instituições desde a creche.

Palavras-Chaves: Políticas de Leitura na Educação Infantil; Direito à literatura; Literatura Infantil Negro-brasileira; Descolonização de saberes.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line State, Policies and Educational Institutions, of the Doctorate in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC-GO). Historically, school knowledge was based on Eurocentric and whitened curricula which, in addition to marginalizing, silencing and nullifying non-hegemonic knowledge, reproduced a hierarchical society with extremely unequal classes. Law No. 10,639/03 and the Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (Opinion No. 001/2004) directly contest the symbolic and material violence of this univocal curriculum by making education for ethnic-racial relations and the teaching of history mandatory and African and Afro-Brazilian culture in educational systems and press for a change in the publishing market of literature aimed at children's readers in which black childhoods begin to be represented in a positive way. Law 10,639/03 and the Guidelines require the decolonization of knowledge about black people, which directly permeates curricular justice (Gomes, 2023) also materialized by the reading and distribution policies of literary books since Early Childhood Education throughout the national territory. After all, after 20 years of Law No. 10,639/03, the cultural and aesthetic models present in the reading collections that children read and those teachers read with children in early childhood education institutions operate to promote racial equality or to reproduce of racial hierarchies? The objective of this Doctoral research was to investigate whether in the literary reading collections made available to children in early childhood education institutions by the National Book and Teaching Material Plan (PNLD) of 2018 and 2022 there is the presence of black-Brazilian literature for children, or that is, if we find in literature black childhoods and the cultural and aesthetic models of African and Afro-Brazilian culture that enable the rupture of hegemonic Eurocentric discourses and the decolonization of knowledge of black and non-black children.^o This thesis makes an epistemological effort of dialogue between intellectuals who deal with the relationship between race and class from historical-dialectical materialism and intellectuals who deal with the relationship between race and class from the perspective of decolonial studies, highlighting the voices and perspectives of black intellectuals. The analysis of the notices and collections of the PNLD Literary 2018 and 2022 shows that Black Brazilian Literature for Children in the PNLD Literary for Early Childhood Education, that is, black childhoods, African and Afro-Brazilian cultural and aesthetic models after 20 years of the Law 10.639/03 are underrepresented in early childhood education spaces (1.8% of works), indicating, despite the fissures and the presence of black protagonism both in the authorship and in the aesthetic projects of literary works driven by the struggle of the black movement, for Law 10,639/03 and the Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture (Opinion No. 001/2004), there is a favoring of the reproduction of racial hierarchies, racial and educational inequalities within and outside institutions since daycare.

Keywords: Reading Policies in Early Childhood Education; Right to literature; Black-Brazilian Children's Literature; Decolonization of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capas dos livros literários com personagens negros indicados para a Creche no PNLD Literário 2018	130
Figura 2 -	Capas dos Livros com personagens negros indicados para a Pré-Escola no PNLD Literário 2018	131
Figura 3 -	Literatura Infantil Negro-brasileira presente no Guia PNLD Literário 2018 - Educação Infantil	133
Figura 4 -	Livros Literários com personagens negros em interação com personagens não negros no Guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil	143
Figura 5 -	Capas dos livros literários com protagonismo negro indicados para a Creche no Guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil	146
Figura 6 -	Capas das obras literárias com protagonismo negro indicadas para a Pré-Escola no Guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil	149
Figura 7-	Obras da Literatura Infantil Negro-brasileira presentes no Guia PNLD Literário 2022 - Educação Infantil	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Levantamento de Teses e Dissertações (2019 - 2023)	28
Quadro 2-	Lutas e reivindicações do Movimento Negro a partir do século	89
Quadro 3 -	Documentos e Legislações que subsidiam a implementação da Lei n.º 10.639/03	92
Quadro 4 -	Quantidade de acervos de livros literários a serem escolhidos pelas unidades educacionais	141
Quadro 5 -	Obras indicadas para a creche do guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil	145
Quadro 6 -	Obras literárias com personagens negros indicadas para a pré-escola no guia PNLD Literário 2022 - Educação Infantil	147
Quadro 7 -	Obras da Literatura Infantil Negro-brasileira presentes no Guia PNLD Literário 2022 Educação Infantil	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características dos personagens nas capas das obras literárias do PNLD Literário 2018 - Educação Infantil	128
Tabela 2 - Representação dos personagens negros nas capas das obras literárias do PNLD Literário 2018 - Educação Infantil	133
Tabela 3 - Características dos personagens nas capas dos livros literários do PNLD Literário Educação 2022 – Educação Infantil	141
Tabela 4 - Personagens negros nas capas das obras literárias do PNLD Literário 2022 - Educação Infantil	142
Tabela 5 - Protagonismo negro nas obras literárias do PNLD Literário 2022 - Educação Infantil	147
Tabela 6 - Características dos personagens das obras literárias do PNLD Literário 2022 - Educação Infantil	151

LISTA DE SIGLAS

ANANSI	–	Observatório da Equidade Racial na Educação Básica
BBC	–	British Broadcasting Corporation
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEERT	–	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CENPEC	–	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
ERER	–	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	–	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEC	–	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
LINB	–	Literatura Infantil Negro-brasileira
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
MN	–	Movimento Negro
MNU	–	Movimento Negro Unificado
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PNA	–	Plano Nacional de Alfabetização
PNBE	–	Plano Nacional Biblioteca da Escola
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	–	Plano Nacional do Livro e Material Didático

- PESSAN – Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- TEM – Teatro Experimental do Negro
- UCHC – União Cultural dos Homens de Cor
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infâncias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I.....	35
1. AS DESIGUALDADES RACIAIS E SOCIAIS NO BRASIL: DISPUTA DE PROJETO SOCIETÁRIO	35
1.1 As marcas materiais das desigualdades raciais no contexto pós-pandemia	37
1.2 O genocídio, epistemicídio e exclusão: as estruturas de poder colonial na produção e reprodução das desigualdades raciais e sociais no Brasil	47
CAPÍTULO II	66
2. O DIREITO À LITERATURA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	66
2.1 O direito à literatura como componente da formação humana	68
2.2 Luta pelo direito à educação antirracista: o movimento negro e a Lei n.º 10.639/03 ..	80
2.3 O direito à literatura que reconheça as infâncias negras	99
CAPÍTULO III.....	113
3. A LITERATURA INFANTIL NEGRO-BRASILEIRA NA CENA LEITORA APÓS 20 ANOS DA LEI N.º 10.639	113
3.1 A Literatura Infantil Negro-Brasileira nas instituições públicas de Educação Infantil após 20 anos da Lei n.º 10.639.....	117
3.1.1 PNLD Literário 2018: transição política, literatura e educação.....	121
Análise das obras PNLD Literário 2018	127
3.1.2 PNLD Literário 2022: avanços e desafios do direito à Literatura Negro-Brasileira na primeira infância	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

As vivências da infância à adultice desta pesquisadora foram marcadas pela raça e pelas referências majoritariamente eurocêntricas apesar da pertença das experiências da negritude e dos silenciamentos que envolvem as relações raciais que constituem o Brasil. Tais vivências estão presentes desde o início de nossa experiência profissional, pois as diferenças étnico-raciais, a percepção das desigualdades sociais e raciais, dos conflitos raciais e do imaginário da democracia racial que permeiam as concepções e práticas curriculares nas instituições públicas de ensino por nós visitadas e experienciadas fizeram parte das nossas observações no contexto da educação formal. Esse lugar de enunciação nos levou ao encontro da negação e da resistência da negritude nas vozes e práticas de crianças negras desde a Educação Infantil.

Essas observações sobre o desconforto e resistência das crianças negras quando envolvidas em ações e atividades sobre seu pertencimento étnico-racial já demonstravam que as crianças desde muito pequenas conseguiam perceber os significados negativos das palavras “negro, preto, crespo, etc.”. Uma vivência, em especial, marca a escolha das relações étnico-raciais na infância como ponto de partida para delinear o objeto de pesquisa.

“Menina bonita, do laço de fita, qual o seu segredo para ser tão pretinha?” (Machado, 2000). Essa é a frase que o personagem “coelho branco” fazia repetidas vezes para a personagem “menina negra” na obra “Menina Bonita do laço de Fita” da autora Ana Maria Machado (2000). O que parecia tecer uma narrativa inocente e de exaltação da beleza negra, desvela no decorrer do enredo uma série de distorções, estereótipos e ideologias dominantes no esclarecimento da origem negra da “Menina Bonita do Laço de Fita”.

Assim, uma recepção leitora com essa obra com uma turma de 4 anos em uma instituição pública de educação infantil marca a trajetória desta professora pesquisadora negra no âmbito educativo e da conformação deste estudo. A mediação de leitura levou ao encontro com o choro que materializa o desconforto e a recusa de uma criança, menina negra de 4 anos, diante das explicações superficiais, estereotipadas e racistas do personagem “coelho branco” para a cor preta da menina personagem protagonista da história. Tal experiência mediadora e de recepção leitora com crianças pequenas revisita condicionantes da leitura literária na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais no ensino infantil pública que perpassam pela intersecção do direito à educação, do direito à literatura, do direito a uma educação antirracista às crianças pequenas, bem como das políticas que envolvem tanto as relações étnico-raciais, quanto às políticas de leitura no âmbito educativo formal.

Gomes (2017) explicita que construímos nossos olhares sobre o mundo e sobre nós mesmos a partir das relações sociais que estabelecemos com os nossos pares e o meio em que vivemos, sendo assim, nossos olhares estão carregados de representações, simbolismos, de conceitos ideologicamente produzidos e reproduzidos pelos currículos, pela mídia. Gomes (2017) também explica que a beleza deve ser entendida como uma construção estética, como uma forma de nos relacionarmos com o mundo, no entanto, quando a ideia de beleza é construída por um grupo, numa conjuntura de dominação ou de diferenciação cultural ela servirá não apenas como marca distintiva, mas também como marca discriminatória. Portanto, diante da sugerida “ausência de beleza”, cria-se a feiura, pela qual se hierarquiza, se exclui e segrega ao definir uma beleza como norma padrão. No mundo globalizado os padrões de mercado e consumo constroem e impõem padrões de beleza e feiura universais, assim ao consideramos uma sociedade racista como a brasileira há a associação entre beleza e branquidão e feiura e negritude.

A grosso modo, desde muito pequenas, as crianças negras constroem sua identidade a partir da negação. Negam-lhe referências positivas de sua estética, intervenção positiva diante dos conflitos que envolvem a história, a estética e a cultura negra, ou seja, diante das relações sociais estabelecidas o corpo negro “tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como padrão a ser seguido” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 219), leia-se padrão eurocêntrico. Sendo assim, o choro da criança negra transborda as marcas de uma sociedade histórica e estruturalmente racista escondida sob o aval do discurso da democracia racial, imaginário que interfere diretamente nas políticas, concepções e práticas curriculares desde a Educação Infantil.

As ações de cuidar-educar no espaço do ensino destinado à infância reverberam na produção de identidades, na reprodução ou rupturas de estereótipos, na reprodução ou rupturas das desigualdades raciais, educacionais e sociais. A literatura, sobretudo, aquela destinada ao leitor infantil, nesse contexto, não pode ser vista como um objeto neutro, mas como narrativas que se constituem como referenciais éticos, estéticos, culturais e valorativos para as crianças, pois os textos literários infantis são carregados de intencionalidades e ideologias.

A falsa harmonia das relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil é parte das condições materiais dadas às crianças negras e não-negras para produção e reprodução de sua existência, a produção e reprodução das desigualdades raciais, educacionais e sociais na sociedade brasileira.

Como apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Básico (Brasil,

2004), dada a diversidade cultural e racial no Brasil e toda a violência simbólica e material que afetam a população negra, é inaceitável desconsiderar as diferenças étnico-raciais nas condições tanto de vida, quanto educacionais e de história do brasileiro. A educação, como um direito social, deve garantir ensino acolhedor e crítico para as relações étnico-raciais de maneira a enfrentar o desafio de fazer cumprir políticas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades raciais dentro e fora da escola e garanta o direito a educação inclusiva às crianças negras.

Um olhar descuidado sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira que também se materializam no âmbito da educação infantil e na literatura destinada a esse/a leitor/a denunciadas por pesquisas sobre as relações raciais na Educação Infantil como as pesquisas de Cavalleiro (2010), Oliveira e Abramowics (2010) apresentam uma interpretação harmoniosa nas relações que se estabelecem nesse contexto de formação, promovendo o apagamento dos discursos hegemônicos, das relações de poder e dos conflitos étnico-raciais que permeiam não apenas esse espaço educativo, mas a formação da população brasileira. As pesquisadoras mostram que as instituições formais de educação ainda se pautam em currículo de modelo “embranquecido”, de base conservadora e excludente, no qual crianças e adolescentes negros não se veem contemplados e nos quais os conflitos raciais são naturalizados.

Os estudos de Rosemberg (1985) e de Hasenbalg (2005) denunciam as dificuldades na permanência de crianças, jovens e adolescentes negros na escola e os altos índices de evasão e repetência desse grupo. Os pesquisadores apontam que fatores intraescolares também são condicionantes que inferem pontualmente no baixo rendimento escolar da criança negra, pois mesmo apresentando níveis socioeconômicos equivalentes, as crianças e jovens negros apresentavam trajetórias escolares diferenciadas com menor êxito em relação a crianças e jovens não negros.

O senso comum baseado no discurso ideológico da democracia racial e da meritocracia considera que nas instituições de educação infantil todas as crianças usufruem das mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, no entanto, os privilégios brancos e as desigualdades raciais, educacionais e sociais entre negros e não-negros materializam-se nas relações que se constituem desde a educação infantil tanto no plano simbólico quanto no plano material. Em suas pesquisas, Rosemberg (2014) nos chama a atenção para a importância de estratégias educacionais de combate à discriminação e ao racismo no cotidiano escolar, mas também nos alerta para o racismo que se sustenta e se reproduz pela via de políticas públicas chamadas de universalistas (como as políticas atuais de reformas educacionais) que tratam de modo desigual negros e não negros:

É necessário, pois, atentar para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, em decorrência da associação pobreza ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros (Rosemberg, 2014, p. 751).

Diante do exposto, compreendemos que os atuais movimentos conservadores que assumem e defendem políticas neoliberais no campo educacional e no campo social, trabalhista, em geral, são políticas racistas. Os movimentos conservadores como base ideológica das políticas neoliberais anulam a realidade do negro no Brasil ao apagarem todo o processo histórico de opressão que sujeitaram/sujeitam a população negra à pobreza e marginalização. Isto é, mais de trezentos anos de escravização, último país do mundo a abolir a escravidão, processo de industrialização marcado pela estigmatização do negro como atrasado e anti-intelectualizado, produção de políticas de branqueamento, incentivo a imigração europeia com subsídios do Estado para acesso desse grupo à terra e trabalho, e consequente abandono da população negra.

Toda essa materialidade inscrita na formação da sociedade brasileira é apagada do discurso e das políticas conservadoras e neoliberais sob a defesa da meritocracia, assumindo a retórica democrática, contudo, reproduzindo que vidas negras não são importantes. No entanto, as políticas sociais e educacionais devem garantir os direitos humanos à população negra desde a primeira infância.

Há uma falsa interpretação de que as desigualdades raciais e sociais que afetam e se reproduzem na sociedade brasileira não estão presentes nos espaços da educação infantil e que estão isentos da reprodução do racismo e da produção de significados ou novos significados para as desigualdades raciais e sociais no país. As ideologias conservadoras que tutelam e reproduzem a crença na ideologia da democracia racial, na meritocracia e, consequentemente, a negação do racismo, invisibilizam os conflitos raciais e a luta fática por uma sociedade justa e democrática. Ou seja, no espaço da Educação Infantil isso se potencializa não apenas pela reprodução da falácia da democracia racial e da meritocracia, que abrangem a superestrutura da atual fase das forças produtivas, mas pela crença em infâncias que se produzem sem os sentidos e significados sociais racializados dos quais as crianças participam e se constituem.

Cavalleiro (2001) explicita que, no geral, há um ritual pedagógico de silenciamento nas instituições de Educação Infantil, nas quais os conflitos étnico-raciais são secundarizados/marginalizados nas discussões sobre as aprendizagens e o desenvolvimento infantil que se estabelecem nesses contextos. Silêncio esse materializado no plano simbólico e no plano material

representado pelas contradições existentes nas políticas e ações de acesso e permanência de crianças na etapa da educação infantil, na ausência/presença de referências positivas para as crianças negras nos cartazes e materiais utilizados e disponibilizados nas instituições de ensino, na banalização/visibilidade por parte de professores das ofensas e ironias sofridas pelas crianças negras no cotidiano escolar, na normalização/estranhamento em nomear ou caracterizar as crianças negras de forma pejorativa, na existência/ausência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças não negras, na ausência/presença da luta dos negros nos projetos escolares, na ausência/presença do debate social sobre o racismo, na ausência/presença de ações pedagógicas permanentes que tratem das relações étnico-raciais e do racismo, na ausência de investimentos para que se efetive de modo generalizado a educação para as relações étnico-raciais. Nesse âmbito, constata-se que a suposta igualdade entre crianças negras e não-negras materializa os privilégios educacionais, sociais e, posteriormente, profissionais para o grupo branco desde suas primeiras experiências na escola.

Esse ritual pedagógico do silêncio que ignora as relações étnicas estabelecidas nesse espaço educativo está estruturado nas relações raciais brasileiras e favorece a reprodução do negro como sinônimo de desigual e inferior e, portanto, compromete o desenvolvimento da personalidade e das subjetividades de crianças e de adolescentes negros, sua autoestima e o seu desempenho escolar, além de favorecer para a formação de crianças e adolescentes não-negros um sentimento de superioridade. Ou seja, o silêncio em torno dos conflitos étnico-raciais na Educação Infantil favorece a reprodução do racismo e das hierarquias raciais construídas historicamente para legitimar o *status quo* das classes hegemônicas representadas pelo homem branco.

A família e a escola são os principais mediadores das crianças e são nesses espaços de socialização, a partir de suas experiências vividas, que as crianças iniciarão desde muito pequenas a compreensão de mundo, a construção de suas identidades e a produção de sentidos e significados diante das regras sociais e papéis sociais construídos historicamente.

Cavalleiro (2001) reafirma que a predominância de uma visão histórica desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como uma visão valorativa/superioridade de indivíduos brancos se materializarão e se reproduzirão nos espaços da educação infantil nos currículos, nas ações pedagógicas de cuidar/educar e nas relações que ali se estabelecem entre adultos/adultos, adultos/crianças e crianças/crianças como desdobramentos da cultura racista e das políticas públicas que sustentam esses espaços, logo, são necessárias intervenções para que esse ciclo reprodutivo não se perpetue, é necessário que as “certezas dos estereótipos” sofram

rupturas a partir de problematizações e referências das histórias negadas e silenciadas pela narrativa das classes hegemônicas.

Cavalleiro (2010) também explicita que, no início da vida escolar, a criança negra, ao entrar em contato com outras crianças, será provavelmente levada a aprender o significado social de seu pertencimento racial por meio de ofensas e xingamentos proferidos a ela. Essas vivências, segundo a pesquisadora, tornam-se o centro da questão da identidade racial tanto para as crianças negras quanto para as crianças não negras. Portanto, as crianças, desde muito pequenas, aprendem sobre suas identidades e sobre as hierarquias raciais fazendo comparações e distinguindo elas próprias dos outros, por isso, a necessidade sempre urgente de reconhecimento positivo das diferenças étnicas desde os primeiros anos de vida.

Rosemberg (2014) afirma que, em uma sociedade hierarquizada como a brasileira, as diferenças no acesso a bens produzidos pela humanidade entre brancos e negros se devem ao racismo que opera tanto no plano material quanto no plano simbólico. As pautas dos movimentos conservadores neoliberais no Brasil que disseminam a defesa de um Estado mínimo com redução de verbas para a educação pública, a reforma do ensino médio que dilui o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade aos jovens da escola pública, as avaliações externas que distanciam a aprendizagem e a avaliação de sua qualidade social e promove índices e ranqueamento entre instituições, todas essas estratégias reformistas na educação atingem diretamente a população negra/pobre do país.

Assim, apesar dos avanços conquistados pelas lutas e reivindicações históricas dos movimentos negros para inclusão educacional e social do negro, os referenciais para as crianças negras ainda são interpelados pelo discurso e pelas representações hegemônicas eurocêntricas: os heróis, as fadas, os príncipes e princesas, e outros protagonistas que no universo infantil sempre foram os referenciais do belo e do bom, ainda apresentam majoritária e positivamente os referenciais branco/europeu e de forma minoritária e/ou estereotipada os referenciais negro/africano/afrodescendente. Ou seja, as referências nas instituições de educação ainda são marcadas não apenas pelo discurso eurocêntrico, mas pela presença tanto de exemplos quanto de um currículo eurocêntrico.

O Peregum — Instituto de Referência Negra e o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) realizaram uma pesquisa sobre as *Percepções sobre o racismo no Brasil*, em 2023¹, com o intuito de compreender de que forma a população brasileira percebe o racismo, bem como para favorecer a criação de campanhas e políticas de

¹ Disponível em: Home - Percepções sobre o racismo no Brasil (percepcaosobreracismo.org.br)

enfrentamento ao racismo. Consoante os levantamentos da pesquisa 81% dos participantes afirmam que o Brasil é um país racista, no entanto, a maioria, ou seja, 75% dos participantes da pesquisa também afirmam não ter atitudes ou práticas consideradas racistas, assim como também a maioria discorda que estuda ou trabalha em uma instituição racista (56% e 67% respectivamente). Outro dado que merece destaque é que apenas 4% dos entrevistados autodeclarados brancos afirmam não terem atitudes ou práticas racistas.

Essa conta não fecha! Se o Brasil é um país racista, como as pessoas e as instituições não o são? Tal percepção das relações étnico-raciais é preenchida pelas relações de poder e pelos discursos ideológicos, em especial da democracia racial, que sedimentam as percepções de raça, racismo e desigualdades no Brasil. Bento (2022) explicita que, na falácia da democracia racial, reside a ideia de que as oportunidades são iguais para todos, portanto, aqueles que não conseguem êxito são incompetentes ou despreparados. Com isso, o problema estaria no “mérito individual” e não na sociedade ou em suas instituições, isentando o Estado, a branquitude e seus privilégios históricos da responsabilidade sobre a discriminação racial e das desigualdades raciais e sociais no país.

Bento (2022, p. 18) explica a branquitude, ou seja, analisa os privilégios brancos construídos historicamente para garantir o *status quo* da classe dominante:

Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só os processos, ferramentas e sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali encrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios [...] É claro evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas e silenciadas (Bento, 2022, p. 18).

Com outras palavras Schucman (2015) infere que a branquitude é uma construção sócio-histórica produzida a partir de sociedades estruturadas pelo racismo e pela falaciosa ideia de superioridade racial branca, na qual, os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos, subjetivos e materiais em relação aos não brancos, isso significa que esses sujeitos são privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm até os dias atuais. Os estudos como os de Bento (2022) e Schucman (2015) apontam a importância de preencher as lacunas

nos estudos sobre relações raciais que por muito tempo naturalizaram a ideia de que apenas o negro tem raça.

A intelectual Bárbara Carine Pinheiro alerta que naturalizou-se não pensarmos em práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais que problematizem a branquitude, pois as pessoas brancas não são racializadas, ou seja, “Por mais que a branquitude tenha criado o conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de ‘ser genérico’ de ‘sujeito universal’; elas são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são os ‘menores’, os menos humanos” (Pinheiro, 2023, p. 36)

Pinheiro ainda explicita que todas as pessoas brancas são beneficiárias dessas vantagens ou privilégios, mesmo as pessoas brancas que não tiveram acesso ao acúmulo material que seus ancestrais deixaram tem facilidade de se projetar nos espaços de poder diante da representatividade e dos privilégios herdados desde a infância, pois,

Elas se veem altamente positivadas nos brinquedos, nas animações, nas literaturas (tanto pela autoria dos livros quanto pelo conteúdo). Elas se veem em massa ocupando cargos na política institucional, nos programas de TV, na cena musical brasileira, nas lideranças empresariais, nos magistrados, na ciência e nas tecnologias, nos espaços acadêmicos, em absolutamente todos os complexos sociais. Pessoas brancas estão massivamente no topo. Elas são detentoras dos meios de produção de mercadorias, são donas de empresas, das indústrias, são as pessoas que dominam os cursos universitários socialmente valorizados dentro dessa cultura bacharelesca: medicina, direito e engenharia. Elas se veem nos outdoors, nas campanhas publicitárias virtuais, são as Miss Universo, a maioria esmagadora daquelas que receberam prêmios Nobel, 70,6% das pessoas mais ricas do Brasil são brancas, os maiores salários do nosso país vão para as mãos de pessoas brancas, elas têm maior média de vida, morrem menos em pandemia (a exemplo da covid 19), acessam os melhores serviços de saúde, educação, moradia, e mobilidade urbana, se veem positivamente historicizadas nos livros didáticos. Quando criminosos, têm suas identidades preservadas pela mídia, quando traficantes, são chamados de jovens que comercializam drogas; quando ladras, são cleptomaniacas (Pinheiro, 2023, p. 47).

Ao analisarmos as relações raciais no Brasil considerando a branquitude, incluímos o papel dos sujeitos brancos na produção e superação do racismo, assim como das desigualdades raciais no Brasil. Tanto descendentes de escravocratas quanto descendentes de escravizados possuem heranças acumuladas que impactam na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas, ou seja, muito se fala na herança da escravidão e seus impactos negativos na vida da população negra, mas não se fala sobre a herança escravocrata e seus impactos positivos na vida das pessoas brancas (Bento, 2022). “O que se combate na luta antirracista não é o sujeito branco, mas a branquitude. Não é sobre a pessoa branca [...] o enfrentamento é da branquitude, um termo cunhado pela teoria crítica da raça para refletir a racialização das pessoas brancas a partir dos privilégios que as unificam” (Bento, 2022, p. 51).

Ao retomarmos a pesquisa do Instituto Peregum e do Projeto SETA, evidenciamos mais um dos dados levantados. Segundo a pesquisa, 38% dos participantes afirmaram que a escola/faculdade/universidade é um dos espaços em que sofreram mais racismo, sendo que 64% desses respondentes são jovens negros entre 16 e 24 anos. Outra pesquisa realizada pelo Observatório da Equidade Racial na Educação Básica (ANANSI) do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) indica que 89.8% das turmas de creche e pré-escola de 12 municípios brasileiros ignoram o ensino de questões étnico-raciais. A pesquisa do Geledés Instituto da Mulher Negra e do Instituto Alana (2023) sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação na implementação da Lei n.º 10.639/03 (2023) aponta como um de seus maiores achados que:

A maioria das Secretarias Municipais de Educação realiza ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, essas ações ainda são realizadas de maneira esporádica e com pouca perenidade;

Apesar de 58% das Secretarias Municipais terem adaptado o referencial curricular considerando a lei em questão, a realização de atividades apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra ainda é muito presente;

Grande parte das secretarias afirma não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da Lei (Geledés, 2023, p. 68).

As pesquisas reafirmam que os ambientes de educação formal são espaços pouco acolhedores para crianças, adolescentes e jovens negros, que o currículo ainda é majoritariamente eurocêntrico e que as ações para a educação das relações étnico-raciais ainda estão vinculadas a datas comemorativas, ou seja, que a Lei n.º 10.639/03 não está sendo cumprida e as instituições educacionais, salvo algumas exceções, continuam a reproduzir as desigualdades educacionais e raciais dentro e fora no ambiente educacional.

Diante dessas desigualdades raciais e educacionais no Brasil levantamos a seguinte provocação: se a produção da existência de homens e mulheres se constituem por relações determinadas pela fase de desenvolvimento das forças produtivas, quais as condições objetivas de produção da vida material da criança negra no contexto neoliberal, caracterizado pela internacionalização das políticas educacionais e pelo desmonte dos direitos sociais indispensáveis para a garantia de acesso aos bens materiais e culturais às pessoas da classe trabalhadora?

É nessa totalidade que as crianças negras estão inseridas, portanto, é nela que elas estabelecem as relações de produção de sua existência. Esta pesquisa fará o recorte das políticas de leitura e de acesso à literatura infantil negro-brasileira relativa às crianças de creches e pré-escolas com o intuito de analisar as condições materiais para se efetivar práticas de leitura na perspectiva da educação com base nas relações étnico-raciais e na construção de uma sociedade

mais igualitária desde a primeira infância escolar. Afinal, após 20 anos da Lei n.º 10.639/03, as representações culturais e estéticas presentes nos acervos de leitura que as crianças leem e que as professoras leem com as crianças nas instituições de educação infantil operam para a promoção da igualdade racial ou para a reprodução de hierarquias raciais?

As desigualdades raciais, educacionais e sociais que chegaram a índices sem precedentes no período pós-pandemia e final de mandato de um governo de extrema-direita² (2019 – 2022), movimento conservador que, dentre outras características, fundamenta-se em uma ideologia da tradição, da família e da propriedade privada, menosprezando ou criminalizando, logo, os movimentos sociais que pautam pela diversidade sociocultural, as identidades e as relações de gênero e, no âmbito educacional, intentam estabelecer controle privado sobre o ensino e a aprendizagem usando da censura e do controle curricular, questionamos os avanços e obstáculos para efetivação da educação para as relações étnico-raciais após duas décadas de promulgação da Lei n.º 10.639/2003, em especial, na etapa da Educação Infantil, que abrange o atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

A Lei n.º 10.639/03 alterou as Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996³), e incluiu em seu Art. 26 a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, uma conquista das lutas dos movimentos negros. Sabendo que a Educação Infantil é um direito da criança e tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, é inadiável e inadmissível que não se garanta o ensino para as relações étnico-raciais nesse espaço educativo. A igualdade racial e a educação para uma sociedade mais justa são iniciadas na infância, não apenas na construção de uma sociedade menos preconceituosa, mas na garantia de direitos fundamentais para que crianças negras e não negras vivam, tenham o direito a uma infância livre de preconceitos e cresçam na garantia de exercer a sua cidadania.

²A direita permanece como campo político vinculado aos interesses de dominação, opressão, apropriação privada da riqueza social e, portanto, à reprodução da ordem do capital. Assim como a esquerda se mantém como campo político vinculado aos interesses da classe que vive do trabalho e à necessidade imperiosa de ultrapassagem da sociabilidade do capital. A extrema-direita, marcadamente associada às trágicas experiências do nazifascismo, continua apresentando muitos traços originais do contexto de sua emergência: irracionalismo, nacionalismo, defesa de valores e instituições tradicionais, intolerância à diversidade — cultural, étnica, sexual — anticomunismo, machismo, violência em nome da defesa de uma comunidade/raça considerada superior (Silva *et al.*, 2014, p. 407).

³ Em 2008, a Lei n.º 11.645/2008 apresentou nova alteração acrescentando o Art. n.º 26A à LDB para ratificar a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e incluir também a obrigatoriedade da cultura e história da população indígena na formação da sociedade.

Considerando as desigualdades raciais e sociais no Brasil e a produção da existência de homens e mulheres constituída por relações determinadas pela fase de desenvolvimento das forças produtivas, as condições objetivas de produção da vida material da criança negra no âmbito educacional neoliberal é caracterizado pela internacionalização das políticas educacionais e pelo desmonte dos direitos sociais indispensáveis para a garantia de acesso aos bens materiais e culturais às pessoas das classes trabalhadoras. É nessa totalidade que as crianças negras estão inseridas, assim, é nela que elas estabelecem as relações de produção de sua existência. Portanto, reafirmamos que importante se faz que esta pesquisa demonstre as políticas de leitura e de acesso à literatura infantil para as crianças inseridas no contexto das creches e pré-escolas públicas, visando o estudo das condições materiais que efetivem práticas de leitura na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Rosemberg (2012) compartilha da ideia de que as desigualdades entre brancos e negros no Brasil no acesso a bens materiais e simbólicos operam de modo simultâneo nos planos material e simbólico. No plano simbólico, tal desigualdade se sustenta e se reproduz pela ideologia da “superioridade natural” das pessoas brancas sobre as demais, ou seja, se reproduz e se sustenta pelo racismo que qualifica o grupo social do negro como inferior ao branco. No plano material, se dá pela falta de acesso aos bens materiais produzidos pela humanidade e recursos públicos entre brancos e negros. Por isso, a pesquisadora ratifica que no plano material, o centro da manutenção das desigualdades raciais está na relação entre raça e classe, negro e pobre, pois, no Brasil, a grande maioria dos brasileiros negros são pobres, com isso, para compreender o racismo que ela qualifica como estrutural-material e simbólico, é preciso considerar simultaneamente a pertença racial e a condição socioeconômica.

Há uma relação dialética entre desigualdades sociais e raciais no Brasil. A relação raça e classe está historicamente interligada e representa uma disputa de projetos societários. Nessa disputa, as camadas mais ricas acumulam capital explorando, espoliando e marginalizando as camadas desprovidas dos meios de produção, não apenas pela exploração material, mas pela manipulação ideológica.

O direito à educação antirracista e o direito à literatura ao leitor na infância dependem do acesso ao direito ao ensino público, laico e gratuito. Nesta pesquisa, asseveramos a educação como direito social de todos e como espaço de luta por uma sociedade mais justa e igualitária, mas que no contexto neoliberal dilui-se pela retórica de melhoria de educação via reformas educacionais que, no geral, delineiam “escolas do conhecimento para ricos e escolas do

acolhimento social para os pobres” (Libâneo, 2012), por conseguinte, confirma a reprodução de uma sociedade extremamente hierarquizada e desigual.

A fim de defender e reafirmar a necessidade de uma educação antirracista permanente na/pela desconstrução do discurso ideológico da democracia racial e da meritocracia que justifica e invisibiliza a hierarquização, a supremacia de determinados grupos sobre outros e as desigualdades raciais e sociais no país, ratificamos, também, o direito inalienável à literatura enquanto fator de humanização (Candido, 1995) e de rupturas dos silenciamentos que envolvem a questão racial nas instituições de educação infantil, ou seja, reiteramos a literatura infantil negro-brasileira como espaço para humanização das infâncias negras e como possibilidade de promoção da problematização do racismo e das hierarquias raciais nas instituições de ensino infantil e na sociedade.

As histórias infantis podem levar à descoberta de outros lugares, de outros tempos, de outros jeitos de agir, de outras óticas, outras regras, outra ética, podem ser as mediadoras do diálogo problematizado com as crianças, suas vivências e seus conflitos, contudo, para que esse encontro aconteça são necessárias outras narrativas, outros protagonismos, outros pontos de vista, outros enunciados sobre o negro, seu corpo, sua história, sua cultura, aspectos que foram narrados historicamente de maneira distorcida, estereotipada, desumanizada.

Na literatura negro-brasileira, os escritores negro-brasileiros vão se posicionar em temas relacionados ao enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação racial, resgatar e positivar toda a ancestralidade africana (Cuti, 2010). Com base em Cuti (2010), decidimos nomear o objeto de estudo desta pesquisa de **literatura negro-brasileira** e não de “literatura afro-brasileira”, como assumem muitos intelectuais e estudiosos em suas escritas (Duarte (2011); Evaristo (2009)). Tomando as explicações de Cuti (2010), compreendemos que a produção literária de negros e brancos sobre as relações étnico-raciais assume vieses diferentes devido a suas subjetividades, ou seja, do lugar socioideológico de onde partem as suas escritas, marcadas ou não pelas experiências do racismo.

A literatura infantil negro-brasileira, em razão de sua função estética e humanizadora, pode mobilizar o processo de reconhecimento e valorização do sujeito negro, uma vez que possibilita o encontro com a narrativa positiva da negritude, sua cultura, história e ancestralidade e ressignificar as relações étnico-raciais no contexto educativo formal, possibilitando a descolonização de saberes e a construção de uma sociedade mais justa.

A literatura infantil negro-brasileira, nesta pesquisa, assume o “lugar de tentar refazer a história individual na história coletiva [...] Positivar o lado negro, o passado escravo, via histórias de resistências” (Andrade, 2005, p. 120). Para tanto, consideramos a intersecção dos

critérios levantados por Cuti (2010), Rosa (2021) e Oliveira (2022) sobre a literatura negro-brasileira para assumirmos neste trabalho os seguintes critérios para qualificar uma obra como Literatura Infantil Negro-brasileira (LINB): autoria negra, protagonismo negro, personagens com humanidade evidente, representatividade positiva negra com exaltação da beleza e da potência negra; temática envolvendo a humanidade e afeto das infâncias negras e a contemplação da temática africana e afro-brasileira no que diz respeito à cultura e religiosidade negra; ambiência ficcional ancorada no afeto e no amor.

As ações de cuidar-educar no âmbito da educação infantil reverberam na produção de identidades, na reprodução ou rupturas de estereótipos, na reprodução ou rupturas das desigualdades raciais, educacionais e sociais. Apesar dos 20 anos da Lei n.º 10.639/2003 que trata do Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, ainda se pode questionar sobre a representação do negro e as relações étnico-raciais no ensino direcionado às crianças nos primeiros anos escolares, sobre quais políticas e práticas pedagógicas se materializam, se as referências da história, cultura e estética negra estão presentes em seu cotidiano, se há no acervo de literatura das instituições públicas narrativas com protagonismo das infâncias negras, se as práticas pedagógicas com a leitura literária contemplam uma educação antirracista. Quando levantamos tais reflexões, dialogamos não apenas com a historicidade do negro da diáspora africana no Brasil, mas também dialogamos com a realidade política e econômica direcionada pela ameaça à democracia provocada pelos movimentos conservadores neste país e ao redor do mundo.

Enquanto o racismo desumaniza, segrega, separa e hierarquiza as relações humanas, a literatura permite um processo de humanização (Candido, 1995) por meio de uma linguagem caracterizada pela fantasia e pela ficção. Essa linguagem literária é capaz de formar e transformar o ser humano, de levá-lo a um diálogo com o mundo, ao encontro do outro. Portanto, a literatura humaniza porque media a existência humana pela ficção, pela fantasia. Ao reafirmamos isso, assumimos com Candido (1995) a defesa inalienável da literatura para as crianças, e nesta tese, assumimos o direito inalienável da literatura negro-brasileira na educação infantil, ou seja, assumimos a literatura negro-brasileira como mediadora do diálogo que as crianças podem realizar com um mundo sob um novo paradigma, o paradigma do protagonismo negro.

Para os encaminhamentos da aproximação do objeto de pesquisa e escolha do objeto de análise, realizamos o levantamento de teses e dissertações dos últimos 5 anos na Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de onde, por meio dos descritores do Quadro 1, abaixo, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações (2019 - 2023)

Descritores	Total	Dissertações	Teses
ERER	444	351	93
ERER e Literatura	78	53	15
ERER e Educação Infantil	68	58	10
ERER e Literatura Infantil	24	20	4
PNBE e Lei n.º 10.639	2	-	2
PNLD Literário, Lei n.º 10.639, educação infantil	2	2	-

Fonte: A autora.

Nos últimos 5 anos, encontramos 444 pesquisas entre teses e dissertações sobre a educação das relações étnico-raciais, sendo que 68 delas envolvem a literatura infantil. A aproximação do objeto desta pesquisa indica que há 2 teses que tratam da intersecção do PNBE na etapa da Educação Infantil e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), e duas dissertações que analisam os acervos do PNLD 2018.

Ao tratar sobre as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e a construção das identidades raciais na educação infantil, Oliveira (2022) ratifica em sua pesquisa a importância da literatura infantil africana e afro-brasileira como facilitadora do diálogo sobre as relações étnico-raciais. A autora infere que ao tratar de temáticas da história e culturas afrodescendentes e apresentarem personagens negras protagonistas e imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade étnico-racial, contribuem para o (re)conhecimento racial das crianças negras, para o seu processo de construção identitária e para sua autoestima de maneira positiva, possibilitando, assim, que os diferentes grupos socioculturais se reconheçam e se relacionem de maneira harmoniosa e respeitosa.

Nesse âmbito, reafirmamos a literatura infantil negro-brasileira como direito da criança, em especial, da criança negra, na garantia de seu direito ao desenvolvimento integral, o qual perpassa indiscutivelmente pela construção de sua subjetividade. Para tanto, não pode e não deve estar atrelada a referenciais negativos, negados ou estereotipados, mas a referências positivas de sua estética, de sua história e de sua cultura africana e afro-brasileira, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao tratarem sobre as propostas pedagógicas:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças

com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; **A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família**, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2009, p. 21 - grifo nosso).

Bernardes (2018), ao analisar a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do PNBE para a Educação Infantil denuncia que, dos 360 livros que compõem os quatro acervos (2008, 2010, 2012 e 2014), foram encontrados 61 livros que abordam a temática da cultura africana e afro-brasileira, no entanto, apenas 12 livros trazem uma abordagem positiva, ou seja, os/as personagens negros não continuam apenas sub-representados na literatura infantil, mas ainda tem sua estética, sua cultura e sua história representadas majoritariamente pela estereotipia, superficialidade ou distorções.

Santos (2021) analisa o acervo PNLD Literário 2018, disponibilizado para escolha docente na Educação Infantil, com o objetivo de verificar se o programa disponibiliza livros que contêm meninas negras como protagonistas na creche. A sua pesquisa elucida que, dentre os vinte e sete títulos disponibilizados no acervo para a creche, apenas três livros apresentam meninas negras como protagonistas das histórias. Denuncia, ainda, que essa política pública invisibiliza o corpo da criança negra, especialmente das meninas negras, alertando para a urgência de cumprir a Lei n.º 10.639/03 a partir da reformulação do PNLD Literário, destinado à creche para que a diversidade cultural brasileira seja incluída nos acervos de leitura literária para a Educação Infantil.

Diante das pesquisas encontradas e analisadas, encontramos dados de análise da intersecção literatura, relações étnico-raciais e a política de leitura do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE 1997-2020), portanto, excluímos da análise o PNBE. Como recorte de estudo e análise, elencamos o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNLD Literário) para a Educação Infantil como objeto desta pesquisa nos anos de 2018 e 2022. O PNLD literário 2018 foi escolhido porque é uma política de leitura para as instituições públicas de educação que se materializa em um momento de transição política marcada pelos movimentos conservadores, isto é, o Golpe de 2016 e o governo do presidente interino Michel Temer. Já o PNLD Literário 2022 para a Educação Infantil foi elencado como objeto de análise desta pesquisa porque se concretiza nos 20 anos da Lei n.º 10.639/03.

Assim, como já mencionado, esta tese aspira analisar, se as representações culturais e estéticas presentes nos livros literários para as crianças lerem e para as professoras lerem com elas nas instituições públicas de educação infantil, a partir do acervo do PNLD Literário 2018 e 2022, há a presença da literatura negro-brasileira para a primeira infância, ou seja, se

encontramos na literatura as infâncias negras e as representações culturais e estéticas da cultura africana e afro-brasileira que possibilitem a ruptura dos discursos hegemônicos eurocêntricos e a descolonização de saberes de crianças negras e não negras. Para tanto, tomamos como objeto de estudo desta pesquisa a literatura negro-brasileira para crianças, não só como direito, mas como campo de enunciação, humanização, contestação e resistência contra a opressão colonizadora sobre a cultura, os corpos e as infâncias negras. Outrossim, tendo como objeto de análise os PNLDs Literários dos anos de 2018 e 2022, ou seja, política que deve garantir o direito à literatura às crianças nas instituições públicas em intersecção com a obrigatoriedade da EREER definidas na Lei n.º 10.639 e nas Diretrizes para a EREER definidas no Parecer n.º 001/2004 (Brasil, 2004) que se refere às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, observar se tais políticas e legislações estão chegando a termo.

A literatura negro-brasileira para crianças, ao representar em seus projetos estéticos o protagonismo negro em sua autoria, nos seus personagens, nas vivências culturais e cotidianas, materializa-se não apenas como ferramenta da luta antirracista, mas como âmbito discursivo de humanização e acolhida para a criança negra, descolonização, ressignificação, emancipação de saberes, desconstrução de hierarquias raciais, isto é, espaço de garantia ao direito à educação.

Ademais, tendo em vista a relação raça e classe, seus condicionantes históricos e sociais na produção, reprodução e superação das desigualdades raciais e sociais no Brasil, este estudo realiza um esforço epistemológico de diálogo entre intelectuais que tratam da relação raça e classe a partir do materialismo histórico-dialético e aqueles que tratam da relação raça e classe sob a perspectiva dos estudos decoloniais.

No materialismo histórico-dialético a análise da realidade parte do empírico (a realidade dada) e por meio de reflexões e teorias chega ao concreto (concreto pensado), ou seja, a compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto considerando a sua totalidade, historicidade, contradições e mediações.

Já os estudos decoloniais questionam as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas no período colonial e suas consequências duradouras na sociedade, propondo novas formas de pensar e agir que valorizam as epistemologias e práticas dos povos historicamente colonizados. De modo que, apesar do fim do período colonial, as relações de poder estabelecidas durante a colonização continuam a influenciar as sociedades contemporâneas, abrangendo as dimensões econômica, cultural, epistemológica e social, as quais Quijano (2005) denomina de colonialidade.

Quijano (2005) explicita que a ideia de raça foi uma maneira de legitimar as relações impostas pela colonização e converteu-se em critério fundamental para distribuição da

população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. A constituição da Europa como nova identidade, a construção do branco europeu como humano universal e a expansão do colonialismo europeu para o resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Com isso, os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos (colonialidade do ser — impõe normas e valores ocidentais, desumanizam e inferiorizam corpos e culturas não europeias), suas descobertas mentais e culturas (domínio e hierarquização dos conhecimentos europeus e marginalização dos conhecimentos dos grupos colonizados indígenas, africanos).

A igualdade racial e uma sociedade mais justa também se constrói na descolonização de saberes instituídos como norma única de humanidade. Descolonizar saberes é desconstruir as hierarquias e estruturas de conhecimento estabelecidas pelo colonialismo, reconhecendo e valorizando os saberes de povos e culturas historicamente marginalizadas, possibilitando uma pluralidade de vozes e perspectivas na produção do conhecimento, das relações raciais e sociais. Neste trabalho, evidenciamos as vozes e perspectivas dos intelectuais negros como Moura (1988; 2024), Nascimento (1978), Gomes (2008; 2017; 2023), Cavalleiro (2001; 2010), Munanga (2008; 2017), Bento (2022), Pinheiro (2023) e Carneiro (2023).

Adicionalmente ao procedimento metodológico, além do esforço epistemológico de diálogo entre os intelectuais marxistas e decoloniais, nos aproximamos do objeto de pesquisa a partir da análise do programa de distribuição de livros literários para as instituições públicas de educação Infantil: Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD Literário) referentes a 2018 e 2022. Foram analisados os editais, as orientações que compõem o guia para a escolha docente e, especialmente, as obras aprovadas e disponibilizadas no Guia PNLD Literário 2018 e 2022 para a etapa da educação infantil a partir das seguintes questões mediadoras: Onde estão os personagens negros e conforme representados na literatura disponibilizada para as unidades educacionais brasileiras às crianças? Os personagens negros aparecem como protagonistas? Há a oferta de literatura negro-brasileira para o leitor da creche e pré-escola? Melhor esclarecendo, antes propriamente da análise das obras realizamos a análise dos editais e orientações que compõem os Guias PNLD Literário 2018 e 2022, buscando encontrar tanto a concepção de leitura e literatura presentes nos documentos, quanto as intersecções entre o PNLD Literário, a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes para ERER.

Para análise dos livros literários dos Guias PNLD 2018 e 2022 foram utilizadas as seguintes etapas e critérios:

1. Levantamento dos personagens representados nas capas dos livros literários: animais, humanos, (negros, brancos, indígenas), diversos (paisagens, objetos, etc.);
2. Seleção dos livros literários que apresentam personagens negros na capa;
3. Análise dos projetos estéticos das obras selecionadas pela representação de personagens da capa e classificação do personagem negro como: a) protagonista, ou seja, aquele que é o centro do projeto estético da obra, no qual as ações são realizadas pelo personagem, para ele ou sobre ele; b) em interação, ou seja, personagens negros, brancos e indígenas aparecem no projeto estético da obra dividindo espaços sociais e brincadeiras, isto é, não há um protagonismo definido; c) figurante: a representação do personagem negro aparece no livro literário sem qualquer ligação com o protagonista, apenas figura no projeto estético da obra.
4. Levantamento e análise das obras com protagonismo negro;
5. Levantamento de obras de autoria negro-brasileira;
5. Delimitação do *corpus* literário — a partir da intersecção dos critérios levantados por Cuti (2010, Rosa (2021) e Oliveira (2022), sobre a literatura negro-brasileira. Assumimos neste trabalho os seguintes critérios para qualificar uma obra como Literatura Infantil Negro-brasileira (LINB): autoria negra, protagonismo negro, personagens com humanidade evidente, representatividade positiva negra com exaltação da beleza e da potência negra; temática envolvendo a humanidade e afeto das infâncias negras e a contemplação da temática africana e afro-brasileira no que diz respeito à cultura e religiosidade negra; ambiência ficcional ancorada no afeto e no amor.

Inicialmente analisamos as ilustrações das capas dos livros disponibilizados nos Guias PNLD Literário 2018 e PNLD Literário 2022 para levantamento da presença de personagens negros, os quais foram identificados a partir da representação (ilustração) de seus fenótipos (cabelo crespo, trançado, cor da pele, etc.). Como explicita a intelectual Pinheiro (2023), o conceito de raça foi sustentado secularmente pelo racismo científico, mas caiu após descobertas genéticas indicarem não haver diferença entre raças. No entanto, o racismo científico criou o conceito social de raça que perdura até os dias atuais.

O racismo e a branquitude estão baseados na hierarquização de raças determinadas pela marca, ou seja, pelos fenótipos. O cabelo crespo e a pele preta são marcas constantes da estigmatização, da desumanização, da discriminação, da marginalização e da exclusão da população negra, mas também, são marcas de resistência e reafirmação da negritude pelo

movimento negro. Assim, ao falarmos de literatura infantil negro-brasileira e humanização é imprescindível que essas marcas da negritude, da corporeidade negra estejam presentes na ilustração, mas que sejam descolonizadas, logo, ressignificadas a partir de um projeto estético em que se evidencia a beleza negra, o pioneirismo negro, a sua potência ancestral e o afeto. Com base nas discussões levantadas e no caminho teórico-metodológico escolhido, este estudo foi organizado em três capítulos, a saber:

No Capítulo 1 realizamos uma interlocução teórica com os intelectuais brasileiros, e, em especial, com intelectuais negros brasileiros, Nascimento (1978), Munanga (2008) e Moura (2024) onde discutimos as desigualdades no Brasil a partir das categorias raça e classe, na busca por desvelar alguns engendramentos da luta de classes na formação da sociedade capitalista brasileira. Para Munanga (2008), ser branco, ser negro ou mestiço, são categorias herdadas do período colonial, assim, é por meio dessas categorias de conteúdo mais ideológico e político do que biológico que se naturaliza o hábito de pensar as identidades, as desigualdades raciais e sociais sem considerar as condições objetivas e materiais de produção das desigualdades. Portanto, a raça não é apenas um fenômeno biológico, ou seja, apesar da percepção das diferenças situar-se no campo do visível, seu conteúdo é mais ideológico do que biológico.

O Capítulo 2 traz a leitura literária no que tange a educação infantil como espaço privilegiado para desconstrução da colonização de saberes impostos pelo colonialismo que perduram até hoje, a partir da defesa do direito à literatura negro-brasileira para as crianças negras e não-negras como espaço das vozes, da luta e da resistência da população negra, assim como elo de reconhecimento e humanização das infâncias negras, aliada na construção de uma educação e uma sociedade mais igualitária.

Ainda no Capítulo 2 reafirmamos que a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes para a EREER (Brasil, 2004) marcam e demarcam uma conquista do movimento negro na luta por igualdade racial e inclusão educacional da população negra. Nesse ínterim, Gomes (2017) analisa que historicamente o Movimento Negro questiona a versão hegemônica da história do Brasil e da população negra no Brasil, cria outros enunciados, instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para esclarecer que o racismo no Brasil atua na vida cotidiana de negros e negras brasileiras e na estrutura do Estado.

A escritora Sonia Rosa, ao nomear sua literatura de Literatura Negro Afetiva, explica que elas representam histórias contadas e ilustradas em que se destaca a beleza e a força identitária de ser negro, contemplando o protagonismo negro nos textos, nas imagens e nos diálogos, nos quais os personagens transbordam humanidade (Rosa, 2021). A autora Kiusam de Oliveira (2022) nomeia sua literatura de Literatura Negro-brasileira de

Encantamento e esclarece que propõe com sua literatura levar às crianças negras a se encantarem com sua negritude apesar de socializarem em contextos racistas, bem como fornecer referenciais instrumentais e simbólicos para que as crianças negras possam elevar sua autoestima, promover seu bem-estar físico, mental, psíquico e espiritual para que combatam o racismo nas relações cotidianas.

No Capítulo 3, intitulado “A literatura infantil negro-brasileiro na cena leitora, após 20 anos da Lei n.º 10.639/03”, o objetivo é analisar e levantar a presença de representações culturais e estéticas da cultura africana e afro-brasileira presentes nos livros literários que compõem os Guias PLD Literário 2018 e 2022, a partir do levantamento da Literatura Infantil Negro-brasileira para responder ao problema de pesquisa.

Nesta tese defendemos que a Literatura Infantil Negro-brasileira apresenta em seus discursos e representações de positivação, potencialização e acolhimento da estética, cultura e história negra, portanto, é um instrumento de luta, resistência, justiça cognitiva, social e educacional capaz de ressignificar saberes e colaborar com a promoção da igualdade racial e educacional dentro e fora do âmbito escolar.

CAPÍTULO I

1. AS DESIGUALDADES RACIAIS E SOCIAIS NO BRASIL: DISPUTA DE PROJETO SOCIETÁRIO

A colonização do Brasil teve múltiplos determinantes e não se trata apenas de uma estratégia de violência física e material, mas, também, de uma estratégia de violência simbólica que anula não apenas corpos, mas culturas, histórias e saberes. A descolonização de saberes como o lugar do discurso contra-hegemônico é parte do projeto dos movimentos negros na luta pela igualdade racial dentro e fora das instituições educacionais, desde a educação infantil. Neste capítulo teceremos uma interlocução teórica com os intelectuais brasileiros, em especial, com estudiosos negros brasileiros como Nascimento (1978), Munanga (2008) e Moura (2024), para discutir as desigualdades no Brasil a partir das categorias raça e classe, bem como desvelar alguns engendramentos da luta de classes na formação da sociedade capitalista brasileira.

O ano de 2016 foi marcado pelo golpe parlamentar e midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República. Os anos subsequentes, regidos pelo presidente interino Michel Temer, sobretudo os de 2019 a 2022, nos quais o país é comandado pelo governo Bolsonaro, são marcados por políticas ultraneoliberais e conservadoras com retrocessos dos direitos sociais conquistados historicamente pela luta dos movimentos sociais e expressos na Constituição Cidadã de 1988. Havendo, ainda, criminalização dos movimentos sociais, rebaixamento e perseguição da escola e professores, negação do conhecimento científico, ataque à democracia. A intersecção dessa realidade política com a pandemia do novo coronavírus enaltecem as desigualdades sociais e raciais da sociedade brasileira.

No entanto, apesar da tônica das marcas materiais dessas desigualdades no contexto político-econômico em intersecção com a pandemia, reafirma-se a retórica da ideologia neoliberal da meritocracia para justificar tanto as desigualdades quanto os retrocessos dos direitos sociais que não apenas anulam as marcas materiais e objetivas da historicidade da população negra no Brasil, mas justificam a assunção de políticas excludentes que afetam contundentemente a população negra e pobre.

As relações sociais e econômicas que materializam as desigualdades sociais no país estão dialeticamente relacionadas às desigualdades raciais. Analisar as contradições inscritas no processo de inclusão educacional e mobilidade social do negro na sociedade de classes brasileira perpassa, também, pelas contradições da organização do trabalho, organização na qual a relação raça e classe relacionam-se histórica e dialeticamente, expressando uma disputa

de projeto societário com acumulação de capital das camadas mais ricas da sociedade a partir da exploração, espoliação e marginalização daqueles que constituem as camadas destituídas dos meios de produção.

Considerando o entendimento de Marx e Engels (2019) que o trabalho é uma atividade vital, e a partir do qual homens e mulheres garantem a produção e reprodução de sua subsistência e de sua existência, a compreensão da relação entre desigualdade racial e desigualdade social da sociedade brasileira a partir do materialismo histórico-dialético parte do estudo de seu caráter material que diz respeito à forma em que homens e mulheres negras e não-negras se organizaram e se organizam na sociedade de classes para a produção e reprodução da sua vida e seu caráter histórico, que se refere a como eles se organizaram através da história, destacando que o modo de produção da vida material é determinado pela fase de desenvolvimento das forças produtivas.

A história não trata de um tempo cronológico, mas se inscreve pela atividade material do homem pelo trabalho. Marx e Engels (2019), na crítica à ideologia alemã baseada na dialética idealista hegeliana, apresentam a dialética materialista na qual se explicita que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral” (Marx, 1982, p.25). É na produção de sua vida material que homens e mulheres estabelecem relações de produção determinadas pela fase de desenvolvimento das forças produtivas independentes de sua vontade, assim sendo, “[...] as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias”. Ou seja,

[...] a história não termina por dissolver-se, como espírito do espírito, em autoconsciência, mas que nela se encontra, em cada estágio, um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação historicamente criada com a natureza e de indivíduos entre si, que cada geração transmite à subsequente, uma massa de forças produtivas, de capital, e de circunstâncias, que, de um lado, é modificada pela nova geração, mas, de outro, prescreve a ela suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento particular, um caráter especial (Marx; Engels, 2019, p. 36).

“Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1982, p. 25). As desigualdades raciais que, de forma abstrata, idealista, são justificadas por uma retórica política e direcionadas por um sistema jurídico, político e ideológico meritocrático é a realidade empírica dada no contexto pós-golpe de 2016 e pós-pandêmico.

As desigualdades raciais no Brasil, reproduzidas em todas as suas estruturas, principalmente na estrutura educacional, devem ser compreendidas a partir das suas múltiplas determinações. Assim, as justificativas ideológicas formuladas pelas classes dominantes para as desigualdades raciais anulam a historicidade dos processos de opressão/resistência da

população negra na luta pela sua subsistência e existência, determinações imprescindíveis para chegar ao concreto pensado e subverter a ordem opressora e excludente imposta à população negra pelas classes dominantes.

Ao tratar do materialismo histórico-dialético, “Marx não hesita em qualificar este método como aquele que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo, e é capaz de transformá-lo” (Netto, 2011, p.45). Considerando a historicidade da população negra no Brasil, o objetivo deste capítulo é desvelar que as aviltantes desigualdades raciais, educacionais e sociais que ilustram a realidade brasileira nos períodos que compreendem a pandemia e a pós-pandemia, têm relação com o projeto societário das classes dominantes desde o período colonial. Outrossim, está presente neste capítulo a tese de que a base material-ideológica da produção e reprodução das desigualdades raciais no Brasil se constrói como projeto societário das classes dominantes desde o período colonial.

Historicamente, a exclusão das classes populares do acesso ao saber científico escolarizado e, a seguir, a escolarização pautada em um currículo eurocêntrico impossibilitou as vozes e as versões da história das classes trabalhadoras como parte do projeto de sociedade almejada pelas classes dominantes. Esse projeto que se inicia no Brasil colônia e que perdura até os dias atuais sob metamorfoses constantes e outras roupagens faz parte da colonização de saberes imprescindíveis para manutenção de um sistema pautado na acumulação de capital por uma minoria privilegiada a partir da produção/reprodução de uma massa de trabalhadores com mão de obra escravizada e/ou barata para alimentar os seus lucros e excedentes.

1.1 As marcas materiais das desigualdades raciais no contexto pós-pandemia

A história do negro no Brasil é marcada por relações de poder, violência, lacunas e silenciamentos, mas também por resistência e lutas da população negra. As relações capitalistas que se materializavam diante das grandes navegações transformaram os africanos em negros, e isso significa que a África, sua história, sua cultura, sua ancestralidade foram negadas nas histórias oficiais contadas pela visão do colonizador, para hierarquizar as relações a partir da construção do conceito de humano universal eurocêntrico em contraponto com a negação da humanidade dos povos não-brancos.

Apesar da luta do povo negro, das produções intelectuais e dos movimentos negros contra a escravização, em prol da abolição e pela inclusão social, grande parte do que conhecemos sobre a história do Brasil é apenas a ponta do *iceberg* que encobre a realidade

objetiva de constituição da população brasileira e das desigualdades sociorraciais, porque essas vozes estão fora do conhecimento valorizado, socializado e discutido amplamente na sociedade, nas escolas, nas universidades.

As vozes negras historicamente silenciadas nos espaços sociais carregam a materialidade da resistência da população afrodescendente e desvelam as contradições que as “versões dominantes” da história socializam. Portanto, “A história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentiras, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (Adichie, 2019, p. 11). E o perigo de uma história única é que ela carrega os interesses de classes e representa uma versão da “história oficial” sob a ótica das classes dominantes, a ideologia dos colonizadores.

Os outros, os colonizados — indígenas, africanos ou outros povos — apesar de também representarem a formação material e cultural do povo brasileiro — são marginalizados, considerados meros coadjuvantes desse processo histórico. A verdade é revolucionária, mas a verdade está do lado do oprimido. As construções ideológicas das classes dominantes servem para a manutenção de seus poderes, de suas posses, de seus privilégios e para a potencialização de seus lucros, por conseguinte, trata-se de uma versão que nega, esconde, camufla a verdade histórica para reproduzir o *status quo*.

Cavalleiro (2010) infere que o racismo é uma prática que produz na consciência social coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades, ou seja, é uma ideologia que permite o domínio de um grupo sobre o outro pautado apenas na “narrativa verbosa” de atributos negativos imputados ao outro. O preconceito racial é um desdobramento da ideologia racista que pode ser entendido como um julgamento prévio negativo imputado ao grupo não hegemônico, sem se apoiar em experiências concretas ou conhecimentos fundamentados. Já os estereótipos são os fios condutores para a propagação do preconceito a partir dos estigmas imputados ao negro que dificultam a sua aceitação no cotidiano da vida social.

Os estereótipos, o preconceito e a discriminação são braços da ideologia racista para manter a sociedade hierarquizada e os privilégios das classes hegemônicas sem considerar a construção histórica e material em que se materializam os privilégios de alguns e a marginalização de outros, e a consequente produção das desigualdades raciais e sociais.

Ao tratar sobre estereótipos, Cavalleiro (2010, p. 24) pondera:

Podemos dizer que eles têm a função de simplificar os problemas. Eles evitam a necessidade de pensar sobre os efeitos das questões sociais, que contribuem para o desajustamento e exclusão de alguns. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real. Seus conteúdos são mecanismos sociais que visam manter o *status quo* de determinado grupo social (Cavalleiro, 2010, p. 24).

Sendo assim, o preconceito representa um importante requisito para a manutenção da discriminação étnica. “Entende-se que a discriminação étnica, quando em condições sociais dadas, de suposta igualdade entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional” (Cavalleiro, 2010, p. 26), acarretando exclusão social do grupo inferiorizado, subalternizado.

Essa ideologia racial que desumaniza e discrimina a população negra brasileira em todas as suas estruturas, alimenta a reprodução de uma sociedade desigual na qual se naturaliza a pauperização, a marginalização, a perseguição policial, a falta de mobilidade social e a morte de pessoas negras. No que se refere à pandemia, essas desigualdades acentuam, mas ainda assim são naturalizadas pelo véu político-ideológico das versões socializadas sobre o negro pelas classes dominantes desde o Brasil Colônia.

A pesquisa *A Educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*⁴ do Instituto Geledés (2021) expõe que a pandemia da COVID-19 levou o mundo a seguir recomendações de saúde que suspenderam interações sociais e atividades econômicas. Isso causou medo, adoecimento físico e mental, retração econômica e luto em diversos países. Embora a saúde tenha sido a área mais impactada, as esferas políticas, econômicas e sociais também sofreram. O isolamento social revelou desigualdades, especialmente no Brasil, onde muitas famílias enfrentaram a pandemia sem acesso adequado à renda, saneamento, alimentação e moradia, afetando principalmente crianças, adolescentes e jovens das populações negra e indígena:

O isolamento social afetou todas as famílias, mas entre aquelas em condição de vulnerabilidade social as consequências são ainda mais dramáticas. São moradores(as) de territórios com condições de infraestrutura e serviços públicos precários, onde vive majoritariamente a população negra – grupo que sofre maior impacto da crise econômica pela qual atravessa o país, em razão de processos históricos de interdição de negros e negras aos ativos sociais e da sua cristalização no imaginário social como legítimos integrantes das altas taxas de desemprego, homicídios e encarceramento, ou das profissões mais precarizadas em termos de condições do trabalho realizado e dos rendimentos auferidos (Geledés, 2021, p. 13).

⁴Pesquisa pelo Instituto Geledés (2021) realizada no município de São Paulo com recorte raça/cor e gênero entre os meses de setembro e novembro de 2020, que questionava: “Se as pessoas não-brancas são as mais afetadas pelo aprofundamento das desigualdades, como estaria então a realidade das meninas negras já tão vulnerabilizadas no contexto pré-pandemia?” A pesquisa revela as diferenças e os impactos do isolamento social e do afastamento da escola na vida de estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e os problemas relacionados ao acesso, permanência e a realização dos percursos educativos, destacando que as meninas negras foram as mais afetadas em seu percurso educacional devido a outros determinantes sociais e de gênero interferem em sua vida cotidiana.

As desigualdades estruturais se acentuaram e asseveraram que a dimensão racial e de gênero nas consequências provocadas pela pandemia não deve ser ignorada. Mulheres negras e homens negros ficaram mais vulneráveis ao contágio e ao risco de morte, pois representam maioria nos serviços considerados essenciais durante a pandemia do novo coronavírus (faxineiras, auxiliares da saúde, enfermeiras, operadores de *telemarketing*, seguranças, trabalhadores da construção civil e da limpeza urbana, faxineiras, operadores).

Mulheres negras representam 53% das profissionais de enfermagem (Cofen; Fiocruz, 2017) e 63% das trabalhadoras domésticas (Ipea, 2019), 47,3% da população de negros e negras estão na informalidade (Ibge, 2019) e cerca de 8 milhões da população brasileira sem renda e sem emprego é majoritariamente negra (Geledés, 2021), os quais, sem a proteção do Estado, tiveram que produzir sua subsistência sem a oportunidade de cumprir o isolamento social, consequentemente, ficando mais vulneráveis ao adoecimento e a morte.

Geledés (2021) cita os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD-COVID-191 para mostrar que, em setembro de 2020, 6,4 milhões de estudantes (13,9% do total) não tiveram acesso as atividades escolares no Brasil. Expõe, ainda, que os/as estudantes negros/as e indígenas sem atividade escolar são o triplo de estudantes brancos/as, o que corresponde a 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de adolescentes brancos/as, respectivamente. Revelando que as desigualdades educacionais afetam todos os grupos sociais, todavia, reconhece-se que a pandemia amplia as desigualdades educacionais existentes entre pessoas não-brancas e brancas no Brasil.

A referida pesquisa revela que a falta de acesso diário ao espaço físico da escola não interferiu apenas no processo pedagógico e na interação da comunidade escolar, mas teve sérios reflexos na vida de crianças, jovens e adolescentes atendidos nas redes públicas de educação de todo o território nacional, o que, na maioria das vezes, significou a violação do direito humano à educação. A pandemia teve um efeito dominó sobre o sistema de garantia de direitos, pois, na ausência de acesso à educação para as crianças das classes trabalhadoras, deixou-as menos visíveis e mais vulneráveis às situações de violência, de insegurança alimentar e com os seus direitos de aprendizagem violados.

Dito isso, a retomada de alguns acontecimentos no período da pandemia expõe as desigualdades na sociedade brasileira. Uma manchete estampada em vários noticiários brasileiros, em julho de 2022, mostra uma cena que chama a atenção: a distribuição de pedaços de ossos com retalhos de carne formava filas de pessoas negras e pobres em frente ao açougue. Os responsáveis pelo açougue demonstraram surpresa, pois já realizavam essa ação há mais de dez anos, uma vez por semana, intensificada para três vezes por semana em função da

pandemia, mesmo assim, as filas estão sempre grandes. Apesar da marca material explícita do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais entre negros e não-negros no Brasil estampados em fatos como esse, ainda enfrentamos obstáculos para abalar o consenso acerca do caráter não democrático das relações raciais e sobre a existência de racismo em nossa sociedade, ou seja, apesar da extrema desigualdade racial e social que se materializa hoje no país, a crença na ideologia da democracia racial e da meritocracia reproduz a naturalização das desigualdades baseada nas ideologias de mérito individual.

A maioria da população brasileira é negra. Segundo dados do IBGE, 56,1% da população brasileira se autodeclara negra. Tomando a explicação de Gomes (2005, p.39), o termo negro se refere às pessoas classificadas como pretas ou pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Santos (2021) explicita que justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos tecnicamente o grupo racial negro, visto que a situação dos dois grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro, bem desigual, quando comparada à situação do grupo racial branco. Portanto, baseados nessa semelhança estatística entre pretos e pardos, em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, é razoável agregar esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros.

Segundo a autora, a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros bens e benefícios (ou mesmo de exclusão de direitos legais e legítimos) é insignificante, estatisticamente, para que possamos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. Porém, apesar da maioria da população brasileira ser negra, na dinâmica social os negros são maioria nas periferias das cidades, nos presídios, nas escolas públicas, na fila do desemprego, nos empregos que exigem mão de obra sem qualificação, nos grupos abaixo da linha da pobreza, no número de homicídios de jovens. A construção dessa subalternização e marginalização da população negra faz parte de um projeto societário das classes dominantes, gestado e desenvolvido desde o Brasil Colônia.

As relações de poder que engendram essa realidade desigual, têm histórica e sistematicamente reproduzido as hierarquias raciais e as desigualdades sociais amparadas na ideologia da meritocracia expressas, no caso brasileiro, pelo mito da democracia racial, consequente, pela negação do racismo. A democracia racial considera que a discriminação pela cor da pele não impede oportunidades de acesso a bens culturais e materiais, assim como não aumenta as chances de o indivíduo negro ser assassinado, logo, as desigualdades seriam desencadeadas por questões sociais e não raciais.

Cerqueira e Coelho (2017) explicitam a naturalização do homicídio da população negra no Brasil. A cada sete brasileiros mortos, cinco são negros. Ou seja, as mortes violentas não vitimizam uniformemente a população em geral, mas atingem, sobretudo, os jovens negros e com baixa escolaridade. A reprodução desses estereótipos reforça que a pessoa negra é estigmatizada pela cor de sua pele. Segundo os autores isso é em si uma consequência do racismo, pois ele afeta negativamente a condição socioeconômica da população afrodescendente que, por meio de políticas e práticas educacionais discriminatórias, assim como práticas discriminatórias no mercado de trabalho, reproduz as desigualdades raciais, logo, empoderam os privilégios da branquitude e as desigualdades sociais com base em um pseudodiscurso da meritocracia.

A pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Educação, 2019) expõe a desigualdade racial no Brasil ao mostrar que 70% do grupo que está abaixo da linha da pobreza é negra, que dentre os alunos matriculados em escolas públicas 67,9% dos alunos são negros, ao mesmo tempo em que a maioria dos jovens que estão fora da escola, ou seja, 71,7% deles são negros, e apenas 27,3% são brancos. A pesquisa ainda demonstra que esses indicadores educacionais são reflexos de uma situação comum para os jovens negros expressos pela necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho como maneira de garantirem a subsistência e sobrevivência do seu grupo familiar.

As pessoas negras são maioria entre as que possuem rendimentos mais baixos, maior vulnerabilidade de acesso à alimentação, educação, saúde, moradia e apresentam-se sub-representados nos espaços sociais. Essa desigualdade se intensificou com a pandemia do novo coronavírus (11/05/2019 a 05/05/2023), não apenas pela crise sanitária que se desencadeava por todo o mundo, mas, principalmente, pela má gestão do Governo Federal (2019 – 2022) que diluiu os investimentos para o bem-estar social, deixou de fora do orçamento a proteção das classes desfavorecidas, expressos em seu posicionamento negacionista e anticiência, tratou a Covid – 19 como uma “gripezinha”, não adotou as recomendações dos órgãos internacionais de saúde, levando a população a descumprir orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), fazendo a defesa e incentivando o uso de medicamentos comprovadamente inúteis para o tratamento da doença, adotando constantes cortes de verbas do Sistema Único de Saúde (SUS) e ameaçando sua privatização, atacando os profissionais que estavam a frente do embate com a pandemia salvando vidas, atrasando a compra de vacinas, envolvendo-se em esquema de corrupção na compra de vacinas, protelando o auxílio emergencial.

Segundo Chaves e Arcoverde (2021) a gestão ultraneoliberal e ultraconservadora que configurava o Poder Executivo no Brasil (2019 a 2022) e em outras nações no período da

pandemia, transformou a proteção social em mercadoria e o fundo público⁵ em mercado, potencializando a negociação de serviços básicos e a concentração de renda nas mãos dos mais ricos. Nessa realidade, evidenciam-se as condições precárias provocadas pelo intenso processo de desigualdades e pelo ataque aos direitos sociais conquistados, destinando à humanidade uma condição de miséria, de fome, de privação de direitos. As autoras destacam que:

[...] as desigualdades aumentam e, com elas, a privação de direitos civis, políticos e sociais para um grande contingente populacional. A tendência estabelecida de submeter o sul global ao julgo do imperialismo norte-americano é anunciada como único caminho propiciador de crescimento econômico. Nesse contexto, as desigualdades sociais, inerentes à ordem capitalista, são naturalizadas e apresentadas como inevitáveis, ocasionando um retrocesso histórico, configurado no desmonte das conquistas e direitos sociais resultantes das lutas históricas da classe trabalhadora (Chaves; Arcoverde, 2021, p. 173).

Algumas pesquisas apresentam os dados da desigualdade brasileira pós-pandemia e final de mandato de um governo de extrema-direita. Em outubro de 2022 a *British Broadcasting Corporation* (BBC) divulgou os estudos realizados pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde do grupo da PUC - Rio e pelo Instituto Pólis os quais apontam que 55% das mortes pela covid são de pessoas negras e 38% de pessoas brancas, expondo que houve e há um acesso desigual à saúde. As mortes pela Covid estão diametralmente ligadas à exposição de populações e grupos vulneráveis ao vírus, ao acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, ou seja, às condições objetivas de subsistência tornaram e tornam alguns grupos mais expostos ao adoecimento e à morte. Esse grupo, como aponta a pesquisa, é a população negra e pobre.

A ausência de amparo de políticas sociais na pandemia, a negação da ciência e das orientações de isolamento social, assim como a defesa de que “a economia não podia parar” levaram para a morte, principalmente, as pessoas negras e pobres do país. O que se materializa e naturaliza mais uma vez é o genocídio das classes desfavorecidas.

Algumas vítimas da covid denunciaram as fragilidades das políticas sociais para a classe trabalhadora no período da pandemia. A primeira vítima da covid no Brasil era do Rio de Janeiro. Uma mulher, trabalhadora doméstica de 63 anos, com comorbidades, pegou a doença da patroa que voltara da Itália. Apesar da idade, essa senhora ainda não era aposentada, pois

⁵O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, além do próprio orçamento, as empresas estatais, a política monetária comandada pelo Banco Central para socorrer instituições financeiras etc. A expressão mais visível do fundo público é o orçamento estatal. No Brasil, os recursos do orçamento do Estado são expressos na Lei Orçamentária Anual (LOA) aprovada pelo Congresso Nacional. O fundo público é um espaço de luta política, onde as diferentes forças da sociedade buscam inserir seus interesses (Salvador, 2010, p. 607).

não tinha o tempo de contribuição necessário e precisava trabalhar para a subsistência de sua família. Morava parte da semana na casa da patroa. Essa é a realidade de inúmeras trabalhadoras domésticas que não deixaram de trabalhar durante a pandemia para garantir sua subsistência. Para elas/eles não foram oferecidas condições para que pudessem cumprir o isolamento social, portanto, ficaram expostos/as à doença no transporte coletivo e no trabalho. Também não tinham onde deixar os filhos, toda a família ficou vulnerável, sem ou com poucas condições de acompanhar e garantir o acesso das crianças aos estudos que, no período pandêmico, estavam sendo disponibilizados precária e remotamente.

No Recife, outro caso que evidencia a desigualdade da sociedade brasileira e a vulnerabilidade das pessoas da classe trabalhadora no momento da pandemia foi a morte do menino Miguel. Miguel, uma criança negra, tinha 5 anos e acompanhava sua mãe Mirtes no trabalho: mãe, mulher preta, trabalhadora doméstica. Apesar do trabalho doméstico não ser essencial, Mirtes continuava trabalhando no período de isolamento para garantir a sua subsistência. Enquanto ela passeava com o cachorro da patroa na parte externa do prédio, Miguel, que estava sob os cuidados da patroa, primeira-dama de Tamandaré (RE) na ocasião, deixou a criança entrar no elevador sozinho. Miguel acabou caindo do 9º andar e indo a óbito. Nada disso teria acontecido se houvesse políticas sociais justas para que a classe trabalhadora pudesse manter a sua subsistência e resguardasse a sua saúde e de sua família em isolamento social (G1 Pernambuco, 2020). Assim, mais uma pergunta se faz latente: Por que essa mulher deixou que uma criança de apenas 5 anos utilizasse o elevador sozinho!?

A desigualdade social e racial expressa no período pós-pandemia no Brasil foi a maior dos últimos 20 anos. O relatório sobre a riqueza global do banco *Credit Suisse* (Elias, 2021) mostra que quase a metade de toda a riqueza do país, ou seja, 49,6% da riqueza brasileira, está concentrada na mão de 1% da população mais rica. Em 2022, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil voltou para o mapa da fome. Os estudos da Rede brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan) mostram que 33,1 milhões de pessoas passavam fome no Brasil. A mesma pesquisa aponta que a fome tem gênero e tem cor, pois ela afeta 47% de mulheres e 65% dos lares comandados por pessoas negras.

O discurso e a defesa recorrente de que a economia não podia parar levaram centenas de pessoas das classes desfavorecidas a óbito, diga-se, classe representada em sua maioria por pessoas negras e pobres. A explicação para essa falsa cegueira em relação à desigualdade que se intensifica diante de uma pandemia em uma sociedade capitalista neoliberal, uma crise sanitária e políticas ultraneoliberais é que a classe trabalhadora é relegada à condição de não-humana, a objeto reificado para sustentar os lucros das grandes empresas e organizações. O

salário mínimo, as férias remuneradas, a previdência social, os direitos trabalhistas, a renda mínima, o acesso à cultura se tornam onerosos e os inimigos de uma economia competitiva e eficiente (Forrester, 1997).

Gentili (1996) explicita que o neoliberalismo concebe a noção de direito e a concepção de igualdade (fundamentos das sociedades democráticas) como barreiras para o progresso social. Ou seja, a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir os direitos sociais seria uma barreira para o progresso social. Nessa perspectiva neoliberal, o Estado que investe no bem-estar comum produz uma sociedade pouco produtiva e competitiva para os interesses mercadológicos a partir de políticas que garantem e ampliam os direitos sociais. Para além disso, temos a negação da escravidão como base para a construção da sociedade de classes capitalista brasileira. O Brasil e sua identidade nacional foram forjadas sobre o mito da democracia racial, discurso hegemônico que invisibiliza a realidade concreta desigual e as contradições de raça e classe que se configuraram desde o período colonial.

Forrester (1997) qualifica as políticas neoliberais como um “horror econômico”. Segundo ela a atual fase de desenvolvimento das forças produtivas é caracterizada pelo desaparecimento do emprego, a extinção da vida assalariada e dos direitos sociais, a marginalização da classe trabalhadora, o enriquecimento das frações mais ricas da sociedade, a desigualdade sem precedentes, conseqüentemente, a miséria. A autora expõe que, no decorrer da história, a condição humana foi maltratada, no entanto, a existência e manutenção das sociedades prescindiam de humanos subalternos, mas vivos.

A hegemonia de uma economia mundializada e abstrata (representada pela conciliação das frações das classes dominantes compostas por potências econômicas privadas transnacionais) dominam cada vez mais os poderes estatais e as políticas públicas dos Estados, com interesses apenas no lucro do grande capital. Forrester (1997) infere que nada explicaria melhor a potência da economia privada e sua hegemonia, isto é,

Nada exceto a chantagem exercida a partir daí sobre as políticas dos países subdesenvolvidos, a fim de se alinharem por baixo, diminuam a fiscalização, reduzam as despesas públicas, as proteções sociais, regulamentem as desregulações, regulem as desregulações e ‘liberem’ o direito de demitir sem controle, eliminem o salário-mínimo, flexibilizem o trabalho etc. (Forrester, 1997, p. 102).

Para ela, a sociedade contemporânea não passa por uma crise, mas por uma mutação, representada, em especial, pela mundialização da economia. Forrester (1997) entende que a crise de eficiência e produtividade defendida pela retórica neoliberal é apenas uma farsa que transfere o desaparecimento do trabalho, no contexto de economia mundializada, para falta de trabalho e o desemprego.

Como apresentados nos dados das pesquisas, nesse contexto de mundialização da economia e consequente internacionalização das políticas públicas e das políticas educacionais, “o que mundializa é a miséria”. Uma miséria caracterizada pelo crescimento exponencial das grandes fortunas em detrimento de uma pobreza acentuada de trabalhadores desempregados ou com empregos precarizados baseados em mão de obra treinada e barata e destituição dos direitos sociais e trabalhistas, desigualdade encoberta pelos discursos ideológicos. Gomes (2023) assevera que, no âmbito educacional:

As concepções reformistas não tomam as estruturas sociais e seus conflitos e contradições como objetos/processos a serem questionados. Mas para ajuste e arranjos ao sabor das diretrizes e ordens emanadas do mercado e das grandes corporações empresariais, envolvendo a todos em mecanismos de financeirização e privatização da educação e de outras políticas sociais, a existência de práticas de avaliação metrificada, (nacional e internacional) que negam as diversidades étnico-culturais e disparidades regionais, reducionismo no entendimento da função social da escola vinculando-a apenas ao ensinar a ler e escrever fazer operações matemáticas e responder aos propósitos e slogans de efeitos de marketing e propaganda. Tudo isso [...] adentra os olhos e a mente de toda a sociedade para a aceitação acrítica sobre a interseccionalidade de classe, raça e gênero na reprodução de desigualdade (Gomes, 2023, p. 54).

Os relatórios internacionais norteados pelos princípios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de outras organizações internacionais normaliza a anulação social da classe trabalhadora, reproduz a desigualdade acentuada entre os mais ricos e os mais pobres, nega os direitos sociais e pauperiza as condições de trabalho. Esse mercado mundializado reprova as conquistas históricas de direitos sociais e a partir de uma retórica falso humanitária convence a sociedade de que o mérito e o empreendedorismo individuais são os verdadeiros responsáveis pelo sucesso ou fracasso na sociedade atual, mas que escamoteia que uma massa de trabalhadores é considerada supérflua e dispendiosa para as classes dominantes nessa fase de desenvolvimento das forças produtivas. “É difícil admitir, impensável declarar que a presença de uma multidão se torna precária, [...] uma vez que não dá lucro, mas, ao contrário, revela-se dispendiosa, demasiado dispendiosa (Forrester, 1997, p. 27).

Fato é que o desemprego apresentou alto índice durante a pandemia, marcado pelos desdobramentos de retrocessos dos direitos a partir da reforma trabalhista e da previdência, efetivadas, respectivamente, em 2017 e 2019. Nesse âmbito, as reformas de Estado que visam o ataque aos direitos trabalhistas conquistados historicamente precarizam ainda mais as relações de trabalho e as condições de subsistência na pandemia e pós-pandemia. A reforma trabalhista expressa na Lei n.º 13.467/2017 e a reforma da previdência aprovada pela Emenda Constitucional n.º 103, de 2019, mudaram as regras relativas à remuneração, plano de carreira

e jornada de trabalho, tempo de serviço e contribuição afetando, sem desvios, os direitos das classes trabalhadoras.

Ademais, para responder às demandas de mercado e defender os interesses e privilégios das classes dominantes são realizados discursos e ações para naturalizar as desigualdades, para naturalizar as condições objetivas de sobrevivência e existência precária da maioria da população negra e pobre, indicando um projeto societário que não apenas desumaniza corpos negros, mas que intentam anulá-los enquanto sujeitos de direito.

A negação de direitos, a desumanização e a coisificação de homens e mulheres negros/as, no Brasil, não é uma construção do século XXI e das atuais políticas neoliberais e neoconservadoras, mas um projeto societário das classes dominantes para manter seus privilégios e lucros a partir da exploração de uma massa de trabalhadores. A ideologia e as políticas ultraneoliberais materializadas no governo Bolsonaro são metamorfoses desse projeto societário que exclui os perfis não-hegemônicos do acesso aos direitos sociais e a mobilidade social e tenta reproduzir uma sociedade de classes extremamente desigual a partir da exploração da mão de obra das classes subalternizadas e da acumulação da capital nas mãos de poucos.

1.2 O genocídio, epistemicídio e exclusão: as estruturas de poder colonial na produção e reprodução das desigualdades raciais e sociais no Brasil

A historicidade da população negra no Brasil evidencia que a sociabilidade que se desdobrava na dinâmica das relações escravistas no período colonial no Brasil não foram extintas com a Lei Áurea, mas passaram por metamorfoses em sua estrutura e superestrutura para manter os privilégios e o acúmulo de capital para as classes detentoras de poder, assim como manter a população negra e pobre do país em uma lógica meritocrática que a empurram ou para a morte ou para formação de uma massa de mão de obra barata para manutenção do sistema.

A análise das características históricas do escravismo no Brasil apontando a centralidade do racismo revisita o fato de que o discurso da meritocracia recompõe o racismo e reproduz o mito da democracia racial, o *status quo* da ordem capitalista neoliberal e as desigualdades raciais e sociais. Apesar de as desigualdades raciais materializarem a sociabilidade brasileira desde o período colonial, o “apagamento” dessas desigualdades naturaliza e se reproduz a partir

do discurso “verboso”⁶ da democracia racial e da meritocracia. Compreendemos, portanto, que o discurso da meritocracia fortalece o racismo como superestrutura e recompõe a reprodução dos privilégios brancos e das desigualdades raciais e sociais na ordem capitalista brasileira.

Segundo Moura (2024), ao se tratar da historicidade do negro no Brasil há uma tendência de subestimar o conflito e dar mérito à acomodação por parte da população negra desde o período Brasil Colônia, apresentando a relação entre senhores e escravizados mantida por meio de um tipo de pacto no qual as contradições são assimiladas e substituídas pela falsa convivência harmônica. As desigualdades que impactaram e impactam negativamente a sobrevivência e existência da população negra desde o Brasil Colônia são explicadas sob uma ótica idealista pela qual há a “inexistência de barragem social e étnica permanente contra o escravo e mesmo o liberto no processo de transformação do escravo em homem livre, e, posteriormente, após a abolição, na transformação do ex-escravo em cidadão” (Moura, 2024, p. 37).

Sob uma perspectiva marxiana, Chauí (2008) expõe que vivemos em uma sociedade de classes, na qual uma classe explora e domina outras, legítima e reproduz seu poder econômico, social e político pela difusão de alegações e representações distorcidas ou abstratas sobre a realidade. Nesse sentido, é a luta de classes, a materialidade das relações sociais produzidas por homens e mulheres reais e em condições históricas e sociais reais, o ponto de partida para compreender os conteúdos e as causas das ações humanas.

Assim, as causas da dinâmica social de um modo de produção e os seus engendramentos estão nas contradições e conflitos. A compreensão da racionalidade do modo de produção escravista está na totalidade dos componentes de sua estrutura, isto é, nos valores sociais e instrumentos materiais que garantiam seu equilíbrio através da dominação econômica e extraeconômica, como explicita Moura (2024):

[...] por um lado o tronco, a gargalheira, o açoite, a prostituição forçada, a desarticulação familiar, a cristianização compulsória, a etiqueta escrava em relação ao senhor, o homossexualismo imposto, a tortura nas suas diversas modalidades; e, por outro lado, os fatores extralegais de desequilíbrio dessa racionalidade como: a desobediência do escravo, a malandragem, o assassinio de senhores, e feitores, a fuga individual, a fuga coletiva, a guerrilha nas estradas, o roubo, o quilombo, a insurreição urbana, o aborto provocado pela mãe escrava, o infanticídio do recém-nascido, os métodos anticoncepcionais empíricos e participação dos escravos em movimentos da plebe rebelde. Esses dois lados do escravismo compõem uma unidade e é sobre ela que se projeta a racionalidade do sistema (Moura, 2024, p. 42).

⁶De acordo com Freire (2021), o discurso verboso é aquele discurso produzido sem considerar as condições materiais objetivas em que homens e mulheres socializam e produzem as condições de sua existência.

Numa interlocução com Souza (2022), entendemos que o racismo é uma força social que estruturou a sociedade brasileira moderna e o capitalismo brasileiro. Para o pesquisador, o racismo é o elemento superestrutural que mantém a base econômica da sociedade, trazendo benefícios para as classes detentoras dos meios de produção em termos de força de trabalho, da privatização do Estado e da naturalização das situações de exclusão social e da abissal desigualdade social existente no Brasil (Souza, 2022). Partindo dessa perspectiva, entende-se que o preconceito e discriminação contra a população negra que ocorriam no período da escravização não foram extintos, mas passaram por metamorfoses para adequar-se às demandas dos setores capitalistas. Essa metamorfose apenas foi possível por meio de um conjunto de discursos baseados nas teorias do determinismo racial e do branqueamento e nas ideologias do mito da democracia racial e da meritocracia desde o período do pós-abolição.

Para Munanga (2010), apesar de a percepção das diferenças situar-se no campo do visível, seu conteúdo é mais ideológico do que biológico. Ser branco, ser negro ou mestiço são categorias herdadas do período colonial, e é por meio dessas categorias de conteúdo mais ideológico do que biológico que se naturaliza o hábito de pensar as identidades, as desigualdades raciais e sociais, sem considerar a manipulação do biológico pelo ideológico e sem considerar as condições objetivas e materiais de produção das desigualdades. Assim, ao considerar a raça em seu caráter mais ideológico do que biológico reafirmamos que não se pode confundir a ideologia com qualquer ideário ou conjunto de ideias, é preciso conceber a ideologia como um ideário construído histórico, social e politicamente “[...] que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (Chauí, 2008, p. 7).

Adicionalmente, Quijano (2005) explicita que a ideia de raça foi uma maneira de legitimar as relações impostas pelas conquistas e converteu-se em critério fundamental para distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. A constituição da Europa como nova identidade e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus, com isso, os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e culturas.

Ao tratar sobre a ideologia, Chauí (2008) ainda esclarece que a história não é uma sucessão de fatos, mas como homens e mulheres em condições determinadas pela fase da organização das forças produtivas produzem os meios de sua existência. Nessa perspectiva, a

história é o movimento real e contínuo pelo qual os indivíduos materializam uma forma de sociabilidade. No entanto, sob a base dessa infraestrutura existe uma superestrutura representada pelas ideias e representações que homens e mulheres produzem para explicar e compreender sua vida individual e social. Considerando as sociedades divididas em classes, em que há o domínio e a exploração de uma das classes sobre as outras, esses esclarecimentos e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político:

[...] Essas ideias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia (Chauí 2008, p. 24).

Daí a dificuldade de grupos negros e não-negros no “não reconhecimento” tanto da exclusão historicamente construída da população negra do acesso aos bens culturais e materiais, quanto do “reconhecimento” dos privilégios dos grupos brancos na sociedade de classes.

Munanga (2008), ao discutir a mestiçagem no Brasil, expõe que um dos maiores obstáculos encontrados para mobilizar uma sociedade hierarquizada como a brasileira é a força das ideologias e das tradições. No Brasil, essa construção está ligada aos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do século XIX e meados do século XX pela elite brasileira, caracterizada pela mestiçagem com o ideal de branqueamento, o qual alienou o processo de identidade de brancos e pretos, mascarando os interesses e privilégios de uma elite agrária, portanto, diluindo a força dos movimentos sociais.

Ao falar sobre o racismo no Brasil, Munanga (2017) caracteriza-o como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado, no entanto, um dos mais sofisticados e inteligentes do mundo. Sofisticado e inteligente porque atua simultaneamente como força de poder, gerando privilégios para pessoas brancas e respondendo aos interesses da acumulação de capital das classes dominantes, dificultando a luta contra ele pela forma como penetra na mente das pessoas brancas e negras, transformando-se num “[...] ‘crime perfeito’, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros” (Munanga, 2017, p. 40).

Clóvis Moura (2024) explica que historicamente há duas fases distintas do escravismo brasileiro indispensáveis para compreender a sociabilidade e a colonialidade que engendram as relações raciais desiguais de hoje e direcionam as ações jurídicas determinantes para a construção da sociedade de classes capitalista: o Escravismo Pleno e o Escravismo Tardio. Segundo o sociólogo, o escravismo pleno refere-se ao período entre, aproximadamente, os anos

1550 até 1850. É nesse período de mais de trezentos anos que se estrutura o modo de produção escravista neste país com todas as suas características, as quais definirão o comportamento de suas classes fundamentais: senhores e escravos. Já o Escravismo Tardio é o período que compreende os anos de 1851 a 1888, nos quais ocorre o processo de decomposição do sistema escravista.

No período que Moura (2024) define como Escravismo Pleno as relações de produção escravista dominam quase totalmente a dinâmica social, política e econômica no país, o número de escravizados em algumas regiões (Bahia, Maranhão e Minas) é maior do que de homens livres, por outro lado, são constantes as ações de resistência do cativo por parte da população de africanos escravizados que vão desde a “[...] quilombagem, às fugas, a suicídios, crimes individuais contra senhores, feitores e prepostos, guerrilhas, assaltos nas estradas e engenhos, como também de açoites e pena de morte imposta, em contrapartida, pelos senhores” (Moura, 2024, p. 76).

Nesse momento histórico, cresce de forma ascendente o número de escravizados e esse fluxo permanente favorece os senhores na superexploração do trabalho para a produção e manutenção de seus lucros, luxo e privilégios. A produção do sistema escravista era quase que totalmente dependente da Metrópole ou de seus representantes. Visava desempenhar uma dupla função que, de um lado, era dar lucro ao mercado interno, ou seja, aos senhores, e, de outro lado, abastecer o mercado internacional, ambas explorando o trabalho do escravizado. Segundo o entendimento de Moura (2024), sem a exploração sobre o trabalho dos escravizados, o sistema escravista seria um sistema antieconômico, não seria lucrativo nem para o produtor (colônia), nem para o polo distribuidor/consumidor (a metrópole).

O sociólogo explicita que o escravizado estava sujeito à exploração econômica e extraeconômica para manter tanto as relações internas de toda a estrutura de um sistema escravista, quanto a distribuição e comercialização, assim como com a relação de senhores com o capital das metrópoles ao nível internacional.

Assim, como o fundamental para caracterizar um modo de produção são as relações de produção, não podemos deixar de reconhecer que este fato determina todos os outros. O trabalho escravo, internamente distribuído e dinamizado através de níveis diferenciados de extração sobre trabalho e da exploração econômica e extraeconômica do escravo, foi o fator que proporcionou a dinâmica que se processou nos outros níveis de interação e ensejou a possibilidade de o sistema colonial desenvolver-se (Moura, 2024, p. 70).

No período do escravismo pleno no país existia uma economia que não possibilitava a acumulação de excedentes ou de capitais internos suficientes para desenvolver de modo

independente a economia brasileira que se mantinha subordinada à metrópole, isto é, centro explorador, comprador e de arrecadação fiscal do Reino que determinava que quase nada ficasse na Colônia, sendo que tudo era mantido com o trabalho da população escravizada.

A segunda fase do sistema escravista, denominada por Moura (2024) de Escravismo Tardio, compreende o período entre a Lei Eusébio de Queirós (1850), que proibiu o tráfico de escravos, e a Lei Áurea (1888), que declarava extinta a escravidão no Brasil. Esse período tem como uma das principais características a decomposição do sistema escravista a partir do cruzamento rápido e acentuado de relações capitalistas sobreposta a uma base escravista, ou seja, a continuidade da produção da riqueza e acumulação de capital pelas classes dominantes a partir da exploração do trabalho de homens e mulheres escravizadas, uma “modernização sem mudança”, a qual foi utilizada pelos escravistas em próprio proveito:

Os senhores de escravos aproveitaram o processo de modernização e, ao mesmo tempo, de dependência, para manterem os seus privilégios de classe e sobreviverem à passagem do escravismo tardio para o trabalho livre. Ficaram na dependência dessas forças econômicas modernizadoras. Mas, ao mesmo tempo, conseguiram estabelecer táticas de manipulação política para, de um lado, apoiarem esse processo modernizador-subalternizador, mas de outro, conservar os seus interesses e privilégios que tinha como suporte as relações arcaicas no campo, no caso a permanência da escravidão ou, com o seu término, a conservação dos interesses das oligarquias latifundiárias que constituíam a classe senhorial (Moura, 2024, p. 82).

Em outras palavras, o período do Escravismo Tardio é marcado pela transição do trabalho escravo pelo trabalho livre, por uma produção subordinada aos interesses do capitalismo estrangeiro e pelo endividamento com os agentes financeiros internacionais. A população de escravizados é privada dos benefícios e dos direitos à cidadania dessa sociedade em transição. Ou seja, o que se via era uma modernização na direção da economia capitalista sem que as relações escravistas fossem abaladas nas suas bases estruturais:

Reformar o Brasil modernizá-lo de acordo com as experiências e os modelos liberais sem considerar que éramos uma sociedade baseada no trabalho escravo foi uma constante daqueles ideólogos que desejavam ver o Brasil moderno dentro dos quadros da escravidão (Moura, 2024, p. 105).

O Escravismo Tardio é caracterizado também pelo processo de decomposição do sistema de produção escravista e a preparação para o advento do trabalho livre no Brasil, para tanto, as classes dominantes para não perder seus privilégios e lucros estabeleceram cinco medidas: A Tarifa Alves Branco (1844), a Lei de Terra (1850), a Lei Eusébio de Queirós (1850), A Guerra do Paraguai (1865-1870) e a política imigrantista. Todas elas, de certa forma, garantiam a reprodução de uma sociedade desigual na qual a acumulação de capital era mantida com os senhores proprietários de terras, mas que criava entraves para a mobilidade social da

população de escravizados que até então mantinham a produção das riquezas e mais-valia a partir da exploração de sua mão de obra escravizada.

A Tarifa Alves Branco elevou os impostos alfandegários sobre os produtos provenientes do mercado externo, transformando-se em uma barreira protecionista que impulsionou o desenvolvimento industrial interno. A intenção era abrir mercados de trabalho através da criação de indústrias para a criação de um setor de trabalhadores livres dentro da economia escravista a partir de uma política de desvalorização da mão de obra nacional, ou seja, com a desvalorização da mão de obra do negro e do não branco e o incentivo da vinda de imigrantes brancos europeus para assumir os postos de trabalho.

Paralelamente, a construção da ideologia racista do branqueamento da sociedade brasileira deixava excluída desse processo a massa de mão de obra da população de escravizados. “Além das intenções protecionistas e fiscais, havia embutida uma intenção de modernizar o Brasil sem a participação do negro, ou seja, sem aquela população que continuava escrava” (Moura, 2024, p. 102). Segundo Moura (2024), os políticos e os proprietários de terra preocupavam-se com como seria a posição a ser assumida pelos negros escravizados após a serem libertos. Na Lei Alves Branco, o Estado era o proprietário das terras e apenas ele poderia, por meio de doações, concedê-las.

A historicidade da luta de classes entre escravizados e as classes senhoriais mostra que a produção de meios materiais e ideológicos de uma infraestrutura e superestrutura que não apenas desumaniza a população negra, mas proletariza, marginaliza a partir de sua raça/cor, produz e reproduz privilégios para a manutenção de uma economia elitista e classista, bem como o acúmulo de capital nas mãos das classes dominantes.

Em face dessa problemática, outro mecanismo regulador e controlador utilizado para equilibrar os interesses das classes dominantes diante da possibilidade da abolição e integração dos ex-escravizados na sociedade pela doação de terras do Estado aos egressos das senzalas foi a Lei de Terra. Em 1850, na Lei n.º 601, chamada Lei de Terra, o Estado renunciava ao seu direito de doar e colocava as terras no mercado para serem vendidas para aqueles que tivessem dinheiro para adquiri-las, impossibilitando um decreto abolicionista radical que incluísse no seu texto a doação de terras, por parte do governo, aos ex-escravizados. “Dado o seu grau de descapitalização (quase absoluto), quando fossem libertados, as terras seriam mercadoria de aquisição impossível” (Moura, 2024, p. 106).

Essa medida afastou o poder público de seus deveres sociais com a população de escravizados na conclusão do processo abolicionista, o eximiu de doar parcelas de terras pelos serviços prestados por essa população por mais de três séculos, retirando-os a possibilidade de

integração como proprietários e criando as condições materiais objetivas de marginalização social na sociedade de classe capitalista que se desenvolvia, formando a semente de uma classe composta por negros e negras pobres.

Em outras palavras, a Lei de Terras, que aparentemente democratizava a aquisição de terras mediante a compra do governo, provocou uma barreira de mobilidade social e econômica para os ex-escravizados no período pós-abolição. A referida lei tinha um aspecto político e deu um caráter liberal às aquisições de terra no Brasil. Ela visava, de um lado, impedir uma lei abolicionista radical que permitisse a doação de terras aos libertos e, de outro, incentivar a imigração, transformando o imigrante em pequeno proprietário de terras. Com essa estratégia de “modernização” conservava-se a grande propriedade utilizando a mão de obra do trabalhador livre importado, descartando a integração dos ex-escravizados negros após a abolição, apoiada sob a lógica ideológica racista do branqueamento. Moura (2024) explicita:

Podemos ver, portanto, nessa fase do escravismo tardio, do ponto de vista da população que se estruturava e reestruturava, com a entrada dos imigrantes, três níveis de estratificação principais:

- a) Os escravos que continuavam sem nenhum direito e possibilidades de mobilidade quase zero;
- b) uma população camponesa composta de mestiços e negros livres sem-terra;
- c) a população composta de imigrantes que já possuíam terra, constituindo-se em uma camada de pequenos proprietários (Moura, 2024, p. 113).

Além de impedir que a população de escravizados tivesse acesso à terra após sair da situação de escravizados, a Lei de Terra criou um mecanismo de dependência dos sem-terra que perdura até os nossos dias. Nesse processo de decomposição do escravismo, as classes dominantes externas e internas preparam-se para a abolição, encontrando no trabalho livre a continuidade e a manutenção dos seus privilégios, marcado por um longo processo de dominação confundido com progresso e modernização (Moura, 2024).

Moura (2024) expõe que outro mecanismo que corroborou para a decomposição do escravismo no Brasil foi a Lei Eusébio de Queirós, de 1880, a qual proibia o tráfico internacional de escravos, esvaziando assim a dinâmica demográfica que sustentava a escravidão. No entanto, o tráfico interprovincial passou a ser o mecanismo para substituir o africano importado, mas que também será proibido para favorecer a política imigrantista do governo.

Outro mecanismo foi a Guerra do Paraguai, ela contribuiu para a substituição do trabalho escravo para o trabalho livre. Aos escravizados era compulsória a participação no Exército brasileiro. Os senhores fugiam de seu dever enviando escravizados em seu lugar: com a deserção quase total da classe senhorial, o exército era composto substancialmente por

escravos negros, alguns se alistavam voluntariamente, mas a maioria esmagadora era agregado de forma compulsória, caçados arbitrariamente e violenta para serem “voluntários da pátria” (Moura, 2024, p. 138).

Enquanto isso, as elites brancas assistiam à guerra de longe, mandando para a linha de frente a parte da população que eles queriam descartar, sejam por motivos raciais ou sociais. A ideologia do branqueamento funciona nesse momento de modo dinâmico, procurando reordenar etnicamente a sociedade brasileira, por meio de uma política racista e seletiva na qual a plebe e os escravos formavam a tropa que ia matar ou morrer na Guerra do Paraguai. “Para cada soldado branco havia nada menos do que quarenta e cinco negros” (Moura, 2024, p. 139). Há estimativas que informam a morte de mais de 140 mil escravizados durante a Guerra do Paraguai.

Dentro de tais condições materiais e ideológicas, a abolição não mudou qualitativamente a estrutura da sociedade brasileira, mantendo a posse de terras e os meios de produção nas mãos da classe dominante. Se por um lado o movimento imigrantista e a Lei da Terra bloqueavam a posse de terras pelos escravizados e sua possibilidade de mobilidade social, de outro, o surto de imigrantes impedia, também, o acesso dos ex-escravizados ao trabalho.

Nesse momento histórico, o número de escravizados decresce e são minoria demográfica. Há mais escravizados nascidos no Brasil do que trazidos da África e as lutas contra a opressão do sistema escravista são caracterizadas pela resistência passiva, na qual eles se unem com outros segmentos sociais em busca de sua liberdade.

Uma coisa, porém, não se altera: o escravo continua como propriedade, como coisa, ou, para usarmos o conceito econômico, ele continua sendo capital fixo [...]. Na sua essência, portanto, a situação fundamental do escravo permanece a mesma, com modificações apenas periféricas e secundárias nas táticas controladoras da sua rebeldia e racionalizadoras de seu trabalho (Moura, 2024, p 122).

Em outras palavras, no período do escravismo tardio preparam-se as premissas para a abolição se processar de tal maneira que as forças externas e a classe senhorial encontrem no trabalho livre a continuidade e manutenção dos privilégios existentes durante o escravismo.

Logo após a abolição da escravidão, os intelectuais brasileiros influenciados pelo cientificismo racista ocidental consideravam que a raça branca era a única que possuía as características físicas e morais exigidas para o progresso de um país, enquanto o negro não possuía tais atributos intelectuais e morais. Os discursos proferidos pelos intelectuais da época, unidos à situação de vida marginalizada e precarizada devido ao abandono do Estado da população de ex-escravizados, serviram de falsa comprovação científica para a população negra ser considerada um entrave para o progresso do país.

Ou seja, no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil há uma gradativa descentralização do poder do patriarca em confronto com a urbanização e as novas hierarquias sociais baseadas nos valores europeizantes burgueses, liberais e individualistas. São esses novos valores burgueses e individualistas que irão se tornar o núcleo da ideia de modernidade e de europeidade enquanto princípio ideologicamente hegemônico da sociedade brasileira a partir de então.

Nessa realidade, as hierarquias sociais não estão vinculadas à organização do patriarcado rural, mas são marcadas entre aqueles que possuem valores europeus burgueses e aqueles que não os possuem e, portanto, são considerados inferiores. Ou seja, o sistema social, antes regido pelo patriarca contra os escravos, é regido pelos portadores de valores europeus contra africanos, indígenas e pobres (Moura, 1988). Assim sendo,

O projeto de dominação que se explicita de maneira extrema sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão e da punição (Carneiro, 2023, p. 98).

Souza (2017) ressalta que para além das mudanças econômicas, culturais e políticas a valorização do conhecimento como elemento pseudodemocratizante e a valorização do talento individual que o novo mercado e as novas funções do estado exigiam demarcam a organização da sociedade capitalista em construção. O conhecimento desestabilizou a sociedade patriarcal, desvalorizou o trabalho muscular e tornou o escravizado um desqualificado diante das exigências da sociedade que se “modernizava”. As posições antagônicas de senhores e escravos perdem a centralidade nessa nova organização.

Assim, o negro é desumanizado, discriminado e caracterizado como “primitivo, incivilizado, incapaz de exercer as atividades que se esperava de um membro de uma sociedade que se ‘civilizava’ segundo o padrão europeu e ocidental” (Souza, 2017. p. 71). Nesse momento, em conformidade com Souza (2017), surge o que ele chama de pré-história da naturalização da desigualdade e injustiça na sociedade brasileira, pois apresentar valores europeus e seus estereótipos representavam a legitimação da dominação social, sem considerar as condições objetivas, os privilégios e injustiças de uns sobre outros, em especial, injustiças, tuteladas pelo Estado para a manutenção de privilégios das classes dominantes, como a Lei Alves Branco e a Lei de Terra citadas anteriormente.

Souza também ressalta que é a partir desse momento que se pode entender a relação entre raça e classe social, afinal, ser branco era ser considerado superior e útil à modernização do país, era ter uma série de atributos morais e culturais para além da cor da pele.

Destarte, com a abolição da escravidão no Brasil no final do século XIX essa fissura racial e social que se formava dentro do sistema escravista, sobretudo no período de escravismo tardio é ampliada, pois o ex-escravizado é abandonado nessa nova ordem social, a qual não conhecia, não foi preparado e pela qual não foi incluso. “O dado essencial de todo esse processo foi o abandono do liberto à sua própria sorte (ou melhor, ao próprio azar)” (Souza, 2017, p. 74).

Ou seja:

Como todo processo de escravidão pressupõe a animalização e humilhação do escravo e a destruição progressiva de sua identidade, como o direito ao reconhecimento e à autoestima, a possibilidade de ter família, interesses próprios e planejar a própria vida, libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna. E foi exatamente isso que aconteceu entre nós (Souza, 2017, p. 75).

O abandono dos ex-escravizados marca a construção de uma sociedade capitalista de classes determinada pela relação raça e classe. O período que antecede a abolição que Moura (2024) denomina de Escravismo Tardio e o período pós-abolição são marcados pela continuidade da escravidão. Na passagem de um período escravista em que a resistência dos escravos era atacada com tortura física e psíquica, agora é acometida pelo descaso, pela humilhação e baixa autoestima. Apesar de um verdadeiro genocídio dos ex-escravizados pelo total desamparo, a imigração de europeus com condições objetivas distintas dos ex-escravizados fortalece o discurso do mérito sem considerar as suas desigualdades materiais, assim como aprofunda a injustiça para com a população negra.

A lavoura de subsistência ou a formação das favelas nas grandes cidades passam a ser os seus únicos destinos possíveis. Na sociedade colonial, o negro foi coisificado, animalizado como força muscular para realizar serviços pesados. Nessa mesma sociedade colonial que se modernizava, toda uma população negra foi relegada ao estigma de trabalhador desqualificado para as exigências da sociedade capitalista que se configurava. “Esse abandono e essa injustiça flagrante [são] o real câncer brasileiro e a causa de todos os reais problemas nacionais” (Souza, 2017, p. 84), legitimados pelas ideias-força dos intelectuais e pelos interesses da elite brasileira. Um projeto de dominação que se explicita de maneira extrema.

Sob uma perspectiva decolonial a filósofa Sueli Carneiro demonstra que existe um dispositivo de racialidade⁷ operando na sociedade brasileira que determinou e determina tanto

⁷A filósofa Sueli Carneiro (2023) explica que o processo de autoafirmação da burguesia enquanto classe hegemônica foi acompanhado pela operação do dispositivo de racialidade, no qual a cor da pele irá adquirir um novo estatuto. O dispositivo de racialidade, ao demarcar a brancura como sinônimo de humanidade, irá definir e hierarquizar as demais dimensões humanas de acordo com a proximidade ou distanciamento desse padrão hegemônico. Esse dispositivo beneficia-se das representações construídas sobre o negro durante o período colonial

a divisão do trabalho quanto a papéis sociais, sendo que o epistemicídio é um elemento constitutivo desse dispositivo. O contrato racial é o que estrutura o dispositivo de racialidade. A sua especificidade se define como contrato firmado entre iguais, no qual aqueles definidos como desiguais se inserem como objetos de subjugação, sendo a violência sobre o outro seu elemento de produção e reprodução. Assim, o contrato racial estabelece uma sociedade hierarquizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, nos quais o *status* de brancos e não brancos é demarcado pela lei ou pelo costume. O objetivo desse Estado é manter e reproduzir uma cultura racial, assegurando os privilégios e as vantagens de todos os brancos, bem como perpetuar a subordinação dos não-brancos.

Baseada nos estudos de Boa Ventura de Souza Santos, Carneiro (2023) destaca o genocídio e o epistemicídio como as principais formas de violência inerente ao processo colonial. O epistemicídio é uma tecnologia do dispositivo de racialidade. Refere-se à destruição, marginalização ou negação sistemática das formas de conhecimento e práticas culturais de determinados grupos sociais, destacando o conhecimento de grupos dominantes em detrimento do conhecimento de grupos subalternos. Em outras palavras, esse dispositivo é um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realização das capacidades intelectuais do “Outro”, os não-brancos, permitindo a compreensão de diversas formas nas quais se expressam as contradições vividas pelos negros nos vários níveis da esfera social.

Carneiro (2023) explicita que o epistemicídio constrói o “Ser”, ou seja, o conceito eurocêntrico de humano universal, a partir da negação do “Outro” (os colonizados, dominados) negando-lhe humanidade:

A negação da humanidade plena do Outro, o seu enclausuramento em categorias que lhe são estranhas, a afirmação de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a destituição da sua capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não Ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de ‘coisa que fala’ (Carneiro, 2023, p. 91).

“Com a destruição ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador justificando a hegemonização

que justificaram a constituição de senhores e escravos e, após, diante do racismo vigente no século XIX, irão definir padrões de hierarquização social que têm a racialidade como diferenciador fundamental.

cultural da modernidade” (Carneiro, 2023, p. 94). De modo que o epistemicídio justifica a hierarquização das raças e as formas de construção das desigualdades sociais no Brasil.

Sabendo disso, no que diz respeito à pós-abolição, a população brasileira era composta em sua maioria por pessoas pretas e pardas, o que gerou um certo desconforto para os intelectuais da época. A defesa do determinismo racial assumia que o Brasil seria um país fracassado na corrida para as exigências de uma sociedade capitalista e, nem mesmo a miscigenação seria capaz de revogar tal impasse, pois de acordo com a teoria do determinismo racial⁸, os mestiços, filhos de negros e não negros eram considerados seres degenerados tanto física, quanto moral e intelectualmente.

Munanga (2008) explicita que, diante da anulação da humanidade do negro, os intelectuais brasileiros (Nina Rodrigues, 1862–1906) adequaram a teoria do determinismo racial ao seu contexto, criando a teoria eugenista do branqueamento. Tal teoria contribuiu para a formulação de políticas públicas e discursos que promoveram a imigração europeia e a miscigenação como estratégias de melhoria racial. De acordo com essa teoria, o negro seria exterminado da população e o Brasil iria embranquecer, sendo composto apenas por pessoas com as características físicas, intelectuais e morais europeias. No plano material isso se daria pela junção da imigração em massa de europeus brancos como mão-de-obra no pós-abolição, conseqüente, miscigenação entre pessoas negras e pessoas brancas e a morte da população negra por doenças, segundo os intelectuais, ligadas à raça negra e não às condições de vida precárias como escravizado, ou melhor dizendo, como ex-escravizado abandonado pelas políticas públicas inexistentes.

A teoria do determinismo racial e a teoria do branqueamento se materializaram em práticas estruturais racistas que dificultaram e dificultam a superação das condições precárias da população negra desde o período escravocrata e a conseqüente inclusão do negro na sociedade de classes. Souza (2022) explicita que nesse ínterim, a raça assume tal centralidade que pareada ao liberalismo excludente da época cria a atmosfera perfeita para a ideologia da meritocracia, ou seja, para a defesa da superação da pobreza pelo esforço individual, sem a necessidade do Estado e das Políticas Públicas de reparação das desigualdades. Conforme o

8 A teoria do determinismo racial (**Arthur de Gobineau; Francis Galton**) é uma ideologia pseudocientífica que sustenta que características físicas, intelectuais, comportamentais e morais de uma pessoa são determinadas por sua raça. Esta teoria sugere que diferenças raciais são fixas e inalteráveis, e que algumas raças são superiores ou inferiores a outras. A teoria ganhou destaque nos séculos XVIII e XIX, diante da expansão colonial europeia, foi utilizada para justificar e sustentar a escravidão, a segregação racial e social no Brasil.

pesquisador, nesse período a representação social negativa da população negra se materializava por cinco vieses:

(i) intelectual, dotada de atributos voltados apenas para o trabalho braçal e subordinado; (ii) moral, tendência para ações antissociais e imorais; (iii) estético, traços fenóticos símbolos de pessoas destituídas de beleza; (iv) mau trabalhador, precisando ser forçado a realizar as atividades de trabalho; e (v) naturalização das precárias condições de vida da maioria da população negra, com a pobreza e a miséria sendo uma condição inata à raça negra. A relação orgânica desses vieses resultou no arquétipo do preconceito contra as pessoas negras, embasando práticas estruturais racistas até os nossos dias (Souza, 2022, p. 205).

Constrói-se uma sociedade de classes na qual as ideologias racistas hegemônicas definem o negro e ele passa a representar aquele que os outros querem distanciar, pela cor da pele, pela suposta “falta de conhecimento”, pelas expressões culturais, religiosas, versões assumidas e disseminadas pelas classes dominantes. Atenua o preconceito e a discriminação contra o negro para hierarquizar as relações sociais e demarcar as relações de poder na sociedade de classes sem considerar as condições objetivas que as materializam.

No pensamento sociológico brasileiro, a partir da década de 1930, o negro passa a figurar retoricamente como componente fundamental na composição da população brasileira com os indígenas e os europeus. Nesse período, sua identidade assume a mestiçagem como característica valorizada para a formação do povo, formando um alicerce para a construção da falsa democracia racial e para a negação do racismo (Moura, 1988; Munanga, 2017). Esse conceito sugere que o Brasil seria uma sociedade onde não existem barreiras raciais, onde todas as raças convivem harmoniosamente, sem discriminação ou preconceito racial. No entanto, o mito da democracia racial é um discurso que molda as relações raciais no país, “sua construção e permanência até os dias atuais evidencia, por si, sua função estratégica, sobretudo como apaziguador das tensões étnico-raciais” (Carneiro, 2023, p. 50).

Pesquisas (Munanga, 2008; Souza, 2017) apontam que a democracia racial no Brasil é uma falácia construída pelas classes dominantes para invisibilizar os conflitos entre negros e não negros e os interesses das classes hegemônicas para manter seu *status quo*. A “crença” na ideologia da democracia racial e da meritocracia diluem os conflitos étnico-raciais na reprodução das desigualdades sociais e na luta fática por uma sociedade justa e democrática. Munanga (2010) explica que o mito da democracia racial enaltece a convivência harmoniosa entre os indivíduos de todos os grupos étnicos e sociais, encobrindo as contradições, hierarquias e desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira, portanto, a meritocracia, ou seja, os esforços individuais seriam os responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos sujeitos na sociedade de classes.

Ainda que todas as evidências apontem o racismo como o motivo mais sólido para as desigualdades raciais e sociais, o racismo brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser camuflado pelo mito da democracia racial (Melo; Schucman, 2022). Isso significa que as desigualdades raciais e sociais são explicadas pela falsa igualdade de oportunidades.

Ademais, a ideia de democracia racial foi popularizada pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre através de sua obra “Casa-Grande & Senzala” (1933). De acordo com Freyre, a colonização no Brasil permitiu a miscigenação e a integração cultural entre raças e o desenvolvimento de uma convivência racial harmoniosa, criando, logo, uma sociedade mais igualitária. No entanto, muitos críticos (Munanga, 2017; Moura, 2024) argumentam que essa visão mascara as profundas desigualdades raciais existentes no país. Eles apontam que a ideia de democracia racial tem sido utilizada para negar e minimizar o racismo e as disparidades raciais, perpetuando, assim, as desigualdades.

Essas ideias-força engendram as relações raciais até hoje, negam a escravidão e a hierarquização das raças como a base para a formação da sociedade de classes desiguais, nega as relações assimétricas, as diferenciações raciais, o abandono dos ex-escravizados no pós-abolição e alegam que a situação marginalizada da população negra hoje é uma situação de classe que pode ser superada pelo esforço individual. Ou seja, o mito da democracia racial sugere não haver desigualdades raciais na sociedade brasileira, portanto, afirma que as dificuldades socioeconômicas da população negra seriam superadas pelo trabalho de cada um que queira uma vida melhor, excluindo-se assim as contradições do capitalismo e a luta de classes como produtores das desigualdades e o racismo, ou seja, a centralidade da raça como lógica de um sistema que desumaniza e hierarquiza grupos humanos pela cor da pele.

Assim, apesar do falso conteúdo integrador e assimilacionista do mito da democracia racial, a população negra, composta pelas pessoas pretas e pardas no Brasil, constituem o grupo mais discriminado e mais excluído em todas as esferas sociais. Como diz Munanga (2008), “[...] basta olhar a cor das vítimas do Carandiru, de Vigário Geral e da Favela de Diadema para nos convenceremos disso.” (Munanga, 2008, p. 101). Se atualizarmos podemos acrescentar que basta olhar a cor das pessoas que estão na fila de ossos para garantir sua sobrevivência, a cor das pessoas que estão na fila do desemprego, a cor das pessoas que evadiram das escolas no período pandemia e pós-pandemia, a cor dos jovens assassinados no Brasil, etc.

Moura (1988) relata que o pensamento sociológico e historiográfico racial brasileiro, baseado na existência de uma democracia racial, era um “modelo” que chamava a atenção dos outros países na solução dos problemas étnicos. No entanto, o que essa filosofia racial escondia era que o êxito do processo de transformação do trabalho escravo para o trabalho

livre no Brasil se dava pela subordinação aos valores culturais e políticos do colonizador, a exclusão e marginalização da população negra e pobre do país.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939–1945), estudos financiados pela UNESCO (1950–1952⁹) questionaram pela primeira vez a concepção sociológica racial, expondo o Brasil como uma nação profundamente marcada pelo preconceito. A ideia de democracia racial foi desmascarada como uma construção das elites para ocultar a verdadeira dinâmica das relações multirraciais no país, que, além de serem conflituosas, também refletiam discriminação e preconceito. Esse cenário funcionou como um obstáculo à ascensão social, cultural e econômica da população negra, gerando fissuras que abriram caminhos para a resistência.

Munanga (2008) explicita que o mito da democracia racial roubou a unidade dos movimentos negros ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos. O sociólogo assevera que a identidade nacional brasileira recorreu a métodos eugenistas com o intuito de embranquecer a população, porém, apesar do fracasso do branqueamento físico, seu ideário permaneceu. Assim, a hierarquia capitalista e não mais escravocrata legitima novas formas de privilégios, mas a ideologia racista permeia toda a estrutura da sociedade que se mantém extremamente desigual desde o período colonial até os dias atuais, baseada na hierarquização das raças e que se legitima ao hierarquizar classes.

A Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea, decretou formalmente a abolição da escravidão no Brasil. Porém, marcou “[...] o início de um longo período histórico de trato e imaginário escravagista direcionados às libertas e aos libertos” (Gomes, 2017, p.102) materializado pela não consolidação de leis complementares que garantiriam à população negra de “ex-escravizados” o escape de seus corpos e de suas vidas da opressão, da exclusão, da exploração e da desumanização, mantendo-os em um lugar de não-humanos, em um status de “escravizados” marginalizados. O que houve foi a legalização de decretos, leis e ações para a criminalização e exclusão dos corpos, da cultura e das vivências negras (Moura, 2024).

⁹ Roger Bastide (1898-1974) e Florestan Fernandes (1920-1995).

Bento (2012) afirma que um dos traços marcantes da história do Brasil é a não indenização da população escravizada após “fim da escravidão”, portanto, as desigualdades sociorraciais conformam um processo de estruturação institucional que atravessa a história do país, garantindo e afirmando privilégios às classes hegemônicas. Ao falar sobre a Lei do Ventre (1871), Bento (2022) expõe que o que existia era uma falsa liberdade para os filhos das mulheres escravizadas, pois as crianças ditas libertas ficavam sob a custódia do senhor de escravos, o qual receberia uma indenização do Estado quando a criança completava 8 anos, ou poderia exigir compensação da própria criança obrigando-a a trabalhar até os 21 anos.

No Decreto da Imigração de 1890, o “Estado brasileiro subvencionou as passagens dos imigrantes da Europa e determinou que nos primeiros seis meses ficariam em sua proteção” (Bento, 2012, p. 34). Assim como vetou a imigração de asiáticos e africanos. A autora esclarece que tal decreto reafirma que é nesse processo histórico que o segmento branco da população acumula bens econômicos, políticos, sociais e de poder que colocam seus herdeiros em lugar de privilégio na sociedade de classes.

Por conseguinte, nessa realidade, a população negra no Brasil passa não apenas por um processo de exclusão, mas de genocídio cultural e físico desde a sua escravização formal, da suposta abolição até os dias atuais. Abdias Nascimento explicita que:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, aos enaltecimentos das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso; a abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária — manipulando todos os recursos — a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro (Nascimento, 1978, p. 93).

Nascimento (1978) relata que, desde 1530, os africanos escravizados foram a força de trabalho no Brasil e, em 1535, o comércio de homens, mulheres e crianças escravizadas estava consolidado. No entanto, uma circular Chamada de Circular n.º 2, de 13 de maio de 1891, três anos após a lei da abolição da escravatura, assinada pelo então ministro das finanças Rui Barbosa, ordenou a queima de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio escravo, destruindo dados da origem e da quantidade de africanos trazidos para o país.

A historiografia mostra a situação de abandono dos escravizados e dos “escravizados libertos”, mas muito pouco sobre as infâncias negras. Nascimento (1978, p. 65) traz que o “africano livre” tanto antes quanto após a suposta abolição da escravidão é um mito. Antes da abolição os escravizados após sete anos de trabalho sejam eles velhos, doentes ou mutilados que sobreviviam aos horrores da escravidão e não tinham mais condições pra o trabalho eram considerados inúteis para a lógica produtiva e “atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano

indesejável; “Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo” (Nascimento, 1978, p. 69), pois não havia nenhuma política pública de acolhimento que permitisse a produção da subsistência dos humanos ex-escravizados dignamente, assim, toda a produção da vida material da população negra se dá sob modo de resistência.

As classes dominantes (dirigentes e autoridades públicas) davam a “liberdade” aos escravizados idosos, inválidos e enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Um verdadeiro genocídio.

Com a Lei Áurea, então, entende-se que o ato “libertador” dentro das mesmas condições, ou seja, o abandono dos ex-escravizados, agora ditos libertos, é a mesma ação que os leva a serem deixados à própria sorte, expostos a um assassinato em massa, à marginalização e criminalização de seus corpos. Isto é, após a abolição, o negro era considerado “livre”, mas a ausência de políticas e condições objetivas para produção de subsistência indicavam que a sua cor era a quem se destinavam as piores condições de moradia, os piores salários e uma educação precária ou inexistente.

Carneiro (2023) assume como pressuposto que a raça é um dos elementos estruturais das sociedades multirraciais de origem colonial como o Brasil. Segundo a filósofa, essas contradições raciais presentes nas sociedades multirraciais são variáveis que impactam na estrutura de classes, pois o racismo legitima a produção de privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca que a engendrou. “São esses privilégios que determinam a permanência e a reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração, e, mais contemporaneamente, de exclusão social” (Carneiro, 2023, p. 21).

Assim, concordamos com Carneiro (2023) que a sustentação do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção negativa sobre o “Outro”. As expectativas negativas em relação aos negros são imprescindíveis para justificar as desigualdades:

Nesse sentido, a pobreza, a que estão condenados os negros no Brasil é parte da estratégia racista de naturalização da inferioridade social dos grupos dominados – negros ou afrodescendentes e povos indígenas (Carneiro, 2023, p. 21).

Hoje, como herança de um país escravocrata que quis e quer apagar os corpos negros e a herança africana de sua constituição e reproduziu na política, na cultura e nos sistemas educacionais estruturas racistas, grande parte da população negra vive nas periferias e favelas, fazem parte da classe trabalhadora subalternizada, dependem do salário mínimo, diga-se, insuficiente à subsistência humana ou constituem parte da massa de desempregados.

No próximo capítulo, daremos voz ao direito à leitura no que tange a educação para as relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil, fazendo ecoar as vozes negras que muito anseiam por textos voltados para a sua realidade.

CAPÍTULO II

2. O DIREITO À LITERATURA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em uma sociedade racista como a brasileira, na qual grande parte das crianças atendidas nas instituições públicas de educação infantil são negras, o direito à educação está intimamente ligado à garantia de acesso das crianças às instituições educacionais (que ainda é um desafio das políticas públicas), mas também, ao reconhecimento das infâncias negras a partir da humanização dos corpos negros historicamente racializados e hierarquizados conforme interesses capitalistas.

Sociedade esta na qual a atual fase das forças produtivas apresenta a escola como espaço indispensável de acesso à mobilidade social da população negra. Contudo, nos deparamos mais uma vez com a contradição das ideologias e políticas que qualificam a educação a partir de interesses mercadológicos e secundarizam ou negam a centralidade das questões raciais no currículo desde a educação infantil. A retórica defesa da qualidade da educação baseada em índices e produtividade é mais uma metamorfose do “dispositivo de racialidade” (Carneiro, 2023) das classes detentoras de capital para reproduzir seus privilégios e as desigualdades dentro e fora da educação.

Dito isso, o direito à educação das crianças negras perpassa pelo processo de humanização e reconhecimento dos corpos, da cultura e história do negro. Apontamos a leitura literária e a sua experiência estética como um dos caminhos para o deslocamento de sentidos sobre o negro, sua história, suas características fenotípicas, sua cultura e, conseqüentemente, como elo de rupturas dos silenciamentos que envolvem as relações étnico-raciais que se desdobram no âmbito da educação infantil. Para tanto, concordamos com Candido (1995) acerca do direito inalienável à literatura enquanto fator de humanização de rupturas e dos silenciamentos que envolvem a questão racial nas instituições de educação infantil.

A Lei n.º 10.639/03¹⁰, que tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” completou 20 anos em janeiro de 2023. No entanto, apesar de passadas duas

¹⁰ A Lei n.º 10.639/03 foi substituída pela Lei n.º 11.645 em 2008, incluindo a obrigatoriedade do Ensino e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica.

décadas, ainda há muitas lacunas para que a lei se cumpra no cotidiano das instituições públicas de educação infantil no Brasil. Pesquisas¹¹ mostram que, de modo geral, a educação para as relações étnico-raciais no país não se efetiva nas redes de ensino uniformemente, assim, as ações em torno da temática racial e o antirracismo ainda se manifestam de forma isolada, vinculadas a professores/as que se interessam pelo tema e por datas comemorativas.

Apesar de a escola ser um dos espaços privilegiados para a problematização dos conflitos étnico-raciais, ela também está condicionada pela mesma estrutura (ordem capitalista neoliberal) e superestrutura (ideias e ideologias: racismo, mestiçagem, branqueamento, democracia racial, meritocracia) que compõe a totalidade da sociedade brasileira que nega, invisibiliza e naturaliza as hierarquias raciais e as suas consequências na construção de uma sociedade democrática e justa.

Contraditoriamente ao exposto, as instituições educacionais desde a educação infantil são espaços de socialização de saberes construídos pela humanidade, mas, historicamente, o currículo foi construído sob uma lógica colonial eurocêntrica que desconsidera, anula, distorce e marginaliza as características fenotípicas, a história, a cultura e as epistemologias dos povos não hegemônicos, colaborando para a reprodução de uma sociedade extremamente hierarquizada e desigual. O direito à literatura na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais perpassa pela descolonização de saberes e pela garantia do direito à educação para as crianças na educação infantil, em intersecção com o direito à literatura negro-brasileira.

Contudo, a educação na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais critica a centralidade da Europa e do Ocidente nas narrativas históricas e epistemológicas ao promover e dar voz aos povos historicamente marginalizados e ao valorizar seus conhecimentos, suas histórias, sua estética e a desconstrução das estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pelo colonialismo.

¹¹ Em março de 2023, o Geledés Instituto da Mulher Negra junto ao Instituto Alana divulgou uma pesquisa sobre o engajamento das secretarias de Educação com a aplicação da Lei n.º 10.639/03. Segundo a pesquisa, apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e apenas 8% das secretarias afirmam ter orçamento específico. A inserção da temática na creche (58%) é consideravelmente menor do que na pré-escola (68%) e no Ensino Fundamental (86%). Em 74% das secretarias respondentes, não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A maioria das Secretarias Municipais de Educação realiza ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, entretanto, essas ações ainda são realizadas de maneira esporádica. Apesar de 58% das Secretarias Municipais terem adaptado o referencial curricular considerando a lei em questão, a realização de atividades apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra ainda é muito presente. A maioria das Secretarias Municipais de Educação não acompanha indicadores de desempenho dos estudantes por raça. Grande parte das secretarias afirma não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da lei.

Neste capítulo discutiremos a leitura literária no contexto da educação infantil como espaço privilegiado para desconstrução da colonização de saberes impostos pelo colonialismo que perduram até hoje, a partir da defesa do direito à literatura negro-brasileira às crianças negras e não-negras como espaço das vozes, da luta e da resistência da população negra, assim como elo de reconhecimento e humanização das infâncias negras e aliada na construção de uma educação e uma sociedade mais igualitária.

2.1 O direito à literatura como componente da formação humana

Partimos do pressuposto de que as práticas de leitura literária materializam o ato de educar pela sensibilidade, educar pela escuta, educar pelo diálogo, bem como pelo encontro com as interrogações e vivências humanas contraditórias que nos constituem, educar para o questionamento, educar contra a massificação das ideias e pessoas, educar para a emancipação e não para a alienação e reprodução de uma sociedade hierarquizada e desigual. Pareceria óbvio que ao tratar da educação formal e da literatura, estivéssemos falando desse tipo de ato de educar, mas as contradições e relações de poder nas quais as instituições educativas e a literatura historicamente transitam também convergem outras lógicas. As instituições de educação formal, assim como a literatura, não são neutras.

Assim, ao destacarmos a intersecção entre o direito à literatura e o direito à educação infantil, emerge o direito inalienável à educação antirracista. O direito à literatura para as crianças das classes trabalhadoras está fundamentalmente ligado ao direito à educação, pois é nas instituições educativas que maior parte das crianças da classe trabalhadora terá acesso ao universo da literatura. No entanto, o acesso à leitura literária na escola está vinculada às políticas educacionais, aos programas governamentais (PNBE, PNLD, dentre outros); materializam orientações ideológicas, convergências e divergências no campo das lutas por direitos sociais tão ameaçadas nos últimos anos pelos crescentes ideais conservadores, pelo golpe parlamentar seguido por um governo de extrema-direita que qualifica os avanços dos direitos sociais e as lutas por uma sociedade democrática expressas desde a Constituição Federal de 1988 como uma ameaça ao progresso econômico nacional.

Ao considerarmos que atualmente as políticas educacionais são interpeladas por uma lógica neoliberal, a apreensão dessa totalidade apresenta a possibilidade de desvelar e compreender as contradições que emergem do direito à literatura e o direito à educação antirracista para a criança pequena. De acordo com Luíz Carlos de Freitas (2018), o

neoliberalismo concebe a educação a partir de uma sociedade baseada em livre mercado, portanto, a eficiência e qualidade do sistema educacional estariam atreladas a sua inserção nas lógicas de mercado sem a intervenção do Estado. O autor reitera, porém, que a adoção de parâmetros empresariais, meritocráticos e competitivos apaga a historicidade e o papel social da escola. Nesse contexto,

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando consertar as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, **secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre eles o impacto das condições de vida das crianças na sua educação.** Tal postura advém da recusa de levar em conta as restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de ‘tornar o professor (e a escola) o único responsável pela aprendizagem e uma vez tendo identificado ‘o responsável’, promover políticas de ‘responsabilização verticalizadas’ como forma de pressioná-lo (Freitas, p. 37, 2018 - grifo nosso).

Freitas (2018, p. 38) cita a pesquisa de Di Carlo (2010) para ilustrar a relevância das características extraescolares no desempenho escolar. Sua pesquisa explicita que a diferença de desempenho escolar entre estudantes é, em sua maioria, atribuída a fatores extraescolares. Sendo que 60% do desempenho dos estudantes é relacionado às características dos estudantes e famílias (condições materiais e subjetivas), 20% são explicados por fatores intraescolares observáveis e não observáveis, e outros 20% a fatores inexplicáveis. O que se evidencia é que o mérito individual não esclarece o êxito ou fracasso escolar simplista como os discursos meritocráticos o impõem como verdade na análise da qualidade, do sucesso ou fracasso educacional, mas as condições objetivas de existência, sobrevivência e subsistência das crianças e suas famílias interferem diretamente no êxito escolar, assim como os investimentos públicos garantem ou deveriam garantir os direitos às classes desfavorecidas. Com isso, isolar os condicionantes que inferem no educar/cuidar de crianças pequenas nas instituições escolares públicas desqualifica qualquer ação que se queira democrática, ou, em outras palavras, são ações antidemocráticas que reproduzem uma sociedade desigual.

Daí a necessidade de reconhecer que o capitalismo à brasileira, estruturado e reproduzido pelo racismo, logo, marcado por relações racializadas, também estrutura esses espaços e deve ser problematizado e enfrentado para se garantir o direito à educação para a primeira infância escolar. Não há qualidade no ensino e direito à educação às crianças pequenas, em especial, às negras, se não há o reconhecimento das relações racializadas impostas historicamente fora e dentro da escola, assim como não é garantido o direito à educação quando as crianças negras não são acolhidas, representadas e valorizadas no currículo, nos espaços e nas práticas cotidianas que efetivamente reconheçam o seu lugar de sujeito de direitos.

Freitas (2018) e Minhoto (2013) afirmam que a correlação entre ganhos educacionais e origem social, ou seja, as diferenças sociais, étnicas e religiosas afetam oportunidades educacionais. Em uma sociedade que historicamente justifica as desigualdades utilizando-se de mitos: mitos da democracia racial; mito da meritocracia; mito da superioridade branca; mito da não existência do racismo; a realidade objetiva é escamoteada e as desigualdades são justificadas distanciando-se das condições materiais objetivas que materializam as exclusões e desigualdades, mas que também indicam as lacunas a serem preenchidas na produção de uma sociedade igualitária e democrática.

O histórico da criança é marcado pelo silenciamento, pela exclusão, contudo, ao evidenciar a criança negra e pobre, o silenciamento e a exclusão são ainda maiores e mais violentos. As infâncias não foram e não são iguais para crianças brancas e negras desde o período colonial. Se havia a desumanização dos adultos “escravizados”, as crianças negras, filhas de escravizados, aquelas nascidas pós-lei do ventre livre ou mesmo aquelas nascidas pós-abolição ainda são vistas como miniadultos e carregam o estigma da desumanização daqueles que foram adultos escravizados, marginalizados e criminalizados pela ausência de políticas públicas que lhes assegurassem a humanidade e lhes acolhesse na ascensão da sociedade capitalista.

Cabe ressaltar, com Sarmiento (2007), que a infância é cercada por um processo de ocultação histórica, jurídica e científica. Em sociedades e tempos históricos específicos, a criança já foi considerada a idade do não-adulto, a idade da não-razão; a idade do não-trabalho; ou a idade da não-infância, porém “todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um ato simbólico de expressão de adulto centrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana” (Sarmiento, 2007, p.35).

Ao considerarmos a criança na cena leitora, encontramos a infância com o histórico marcado por um processo de ocultação ou (in)visibilidade.

Sarmiento (2007) explicita que a infância não é a idade da não-fala, pois a criança tem capacidade de se expressar desde o nascimento; a infância também não é a idade da não-razão, uma vez que a criança constrói conhecimento na interação com seus pares e sua cultura; a infância não é a idade do não-trabalho, porque elas preenchem seu dia com tarefas cotidianas seja na escola, na família ou outros espaços sociais que socializa; a infância não é a idade da não-infância (morte da infância), porque as crianças não são receptores passivos da cultura, ou seja, ainda que interajam com informações, produtos culturais e situações sociais comuns aos adultos possuem uma maneira de pensá-los e significá-los de forma diferente.

Rosemberg (2012) destaca que os principais marcos no reconhecimento da criança enquanto sujeito é a Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada em 20 de novembro de 1959 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (A história social da criança e da família). Segundo a pesquisadora, apesar das críticas a Ariès ambos os textos instauram novos discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas. É com Ariès que se inaugura a infância como uma construção social e rompe-se com uma visão adultocêntrica sobre a criança, sob a qual a criança é vista “[...] apenas como um vir a ser do adulto e que, para tanto, deve ser aculturada ao mundo social via processo de socialização entendido como condicionamento das normas sociais, impostos de “cima” (universo adulto) para “baixo” (universo infantil) (Rosemberg, 2012, p. 23).

Ariès, em 1975, ao tratar sobre o papel social da infância, explica que ela não é apenas uma fase caracterizada por questões biológicas, mas uma construção social e, por isso, estaria ligada a processos históricos representados por mudanças na família e na sociedade em geral. Entre os séculos XII e XIX surgem discussões sobre os conceitos e modelos de infância. A discussão sobre o papel social da criança iniciada pelo autor esclarece que a consciência da infância surge a partir da Idade Moderna, no entanto, ao tratar da criança negra e pobre, as marcas da sociedade escravocrata e das lógicas dominantes construídas sobre o corpo negro definem a infância e a criança negra marcada por um olhar colonizado e um não-lugar das proteções legais construídas historicamente.

O sentimento de infância narrado e discutido por Ariès pertencia às crianças das classes favorecidas, o sentimento de infância para as crianças negras e pobres passa por um constante devir. O caso do menino Miguel, criança de apenas 5 anos, que fora abandonada sozinha no elevador e que caiu do 9º andar e foi a óbito (relato feito na pg. 44 deste estudo), denuncia a continuidade da desumanização da infância negra e o seu não lugar nas construções ideológicas que estruturam as relações no Brasil. E uma provocação insiste: Será que uma criança branca de 5 anos de idade seria deixada sozinha em um elevador? O sentimento de infância não foi consolidado para a criança negra (G1 Pernambuco, 2020). Dessarte, em uma sociedade de relações que se constituem pelo racismo estrutural-material e simbólico o direito à infância às crianças negras e pobres, conforme instaurado pela Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do adolescente (1990) e outros documentos está constantemente ameaçado.

O direito à literatura como componente da formação humana perpassa também pela forma que a literatura é produzida e ofertada para a criança. Ao falar sobre a literatura para

crianças, Hunt (2003) destaca dois pontos: o primeiro diz respeito aos mitos que envolvem a literatura infantil e o segundo envolve a produção de sentidos da criança em interação com a leitura literária. Ao tratar dos mitos, o autor relata que o primeiro mito resulta da ideia de o livro para criança ser anti-intelectualizado, ou seja, que pensar não seria apropriado na literatura para as crianças; o segundo mito, refere-se a ideia de que os livros infantis são tão inocentes quanto as crianças, portanto, suas intenções são ideologicamente neutras. Esses mitos carregam a concepção de criança e infância e anulam o fato de o autor/leitor ser marcado pelas condições objetivas de produção e recepção leitora (história, sociedade, ideologia) e os maiores equívocos que surgem na relação entre instituições educativas, criança e literatura estão vinculados a essa visão adultocentrada, na qual a literatura infantil é concebida como literatura menor, assim, a criança teria um papel passivo e marginalizado na cena leitora.

A literatura remete a produção de sentidos, mas os sentidos projetados no diálogo entre o texto e a criança são distintos dos sentidos projetados pelo adulto. Por isso, Hunt (2003) considera a relação entre texto e leitor em graus de entendimento. Para além das particularidades e subjetividades que envolvem a fruição literária, um leitor mais experiente deduz significados aos textos de forma diferente de um leitor menos experiente.

Nesse sentido, a busca nesse processo dialógico entre texto e leitor deve ser de produção de sentidos, partindo do pressuposto de que essa criança pensa, age e produz sentidos de maneira própria e a partir dos lugares que significam a sua infância; e que os textos destinados à criança não estão apenas carregados de fantasia, ingenuidade e beleza, mas, também, de intencionalidades e das contradições dos contextos nos quais as infâncias são materializadas. O livro infantil não é ingênuo ou desprezioso. O histórico de sua produção já é bem esclarecedor do quanto o livro destinado ao público infantil foi utilizado para inculcar valores e ideologias.

Para um melhor entendimento, a literatura destinada ao leitor infantil surgiu durante a ascensão da burguesia sendo utilizada como instrumento de inculcação e moralização das crianças, sob uma visão adultocêntrica, ou seja, trata-se de material que já nasceu marcado pelo forte controle do adulto e com intenção meramente normativa e moralizante. Até o final do século XVII não havia livros para crianças. Portanto, ela surge com a escola, muitas vezes a partir de textos escritos por pedagogos visando inculcar ideias e moralizar as crianças. Apenas na década de 1970 o gênero infantil ganha novos autores e passa por uma inovação, trazendo

uma perspectiva realista para o texto literário, tendo como referência principal as obras lobateanas¹² (Zilberman, 2003).

Ao compreender que a criança é um sujeito ativo que interpreta e age no mundo (Sarmiento, 2007), a relação entre criança e leitura literária distancia-se do olhar pedagogizante e doutrinador. Afasta-se a criança do anonimato na cena leitora, tanto dentro da ficção quanto fora dela, para tê-la como leitora de textos e ter reconhecido o seu papel ativo na produção de sentidos e significados no processo discursivo, dialógico. Assim, os usos da literatura infantil na escola são determinados justamente pela forma como se percebe a criança e as infâncias em seu âmbito. As infâncias são diversas e a criança leitora é um ser único, com particularidades construídas em suas inter-relações com seus pares e suas conjunturas. Nessa perspectiva, levantamos algumas provocações: Como a criança negra é percebida nos contextos escolares? Quais significados do seu corpo e de sua cultura negra são apresentados a ela nesse espaço de interações e quais os sentidos que ele produz sobre seu corpo e seu lugar nessas relações?

A pesquisadora Débora Cristina Araújo (2018), ao refletir sobre a literatura infantil e juvenil destaca dois pressupostos importantes: o primeiro, é que ela está vinculada à escola; e o segundo, é que, ao ser pensada na e pela escola, ela é atravessada por marcas adultocêntricas. Esses pressupostos evidenciam a vulnerabilidade da literatura destinada ao leitor infantil que, assim como outros produtos culturais para a infância, se consolida no mercado editorial muitas vezes mais pelas suas potencialidades formativo-didáticas do que pelo seu caráter artístico.

À medida que a literatura infantil e juvenil se reconfigura com novos modelos de representação da criança na narrativa, poesia e ilustração, surgem também projetos que promovem a criança ativa na cena leitora. No entanto, Araújo (2018) explicita que no âmbito educativo, ainda prevalece uma perspectiva unilateral na qual a criança é vista como mera receptora. Ela assevera que, além do adulto centrismo, a monocultura influencia fortemente a escolha da literatura que estará presente nas instituições educacionais. Estudos (Araújo, 2028)

¹² As obras de Monteiro Lobato para o público infantil demarcaram um momento de percepção da criança como leitora, mas apresentando a sociedade brasileira por meio de papéis sociais dicotômicos entre brancos e negros. A luta dos movimentos negros pela igualdade racial e suas conquistas históricas permitem perceber o tratamento estereotipado dos personagens negros nas obras do autor. Lobato foi influenciado pelas ideias eugenistas e suas obras não colaboram para a superação de um sistema vigente de subalternização do negro e protagonismo social do homem branco, do contrário, ratificava e reproduzia de forma estética-ideológica uma sociedade racialmente hierarquizada. Segundo o parecer CNE/CEB N.º 06/2011, que trata das obras de Lobato, os escritores trazem no seu discurso os contextos de sua época, podendo optar por reproduzi-los ou questioná-los. Portanto, conclui que uma sociedade democrática deve proteger o direito de liberdade de expressão, assim como a escola e os sistemas de ensino devem identificar a incidência de estereótipos e preconceitos étnico-raciais e garantir aos estudantes uma leitura crítica, uma contextualização e problematização crítica das obras (Brasil, 2011, p. 8).

indicam que a literatura predominante nas bibliotecas escolares brasileiras tem uma identidade eurocêntrica, com o corpo branco como representação da humanidade. Essa relação desigual de poder entre adultos e crianças se complexifica, pois os títulos são selecionados não apenas pela qualidade estética, mas também por reforçarem valores morais, estéticos e históricos baseados na ideia de superioridade racial branca.

No entanto, salientamos ser a partir do contexto da recepção leitora e escuta da criança, nas quais sua interpretação e os significados socializados são formados, que há a possibilidade de aproximação da literatura como direito. É no encontro com o direito à literatura (Candido, 1995) que se destaca a necessidade da fruição da leitura literária no que tange a educação formal, colocando o protagonismo do leitor literário infantil dentro e fora do mundo da literatura para a produção de sentidos para o texto. O engessamento de sentidos por parte do autor, professor e os outros adultos que mediam a produção e recepção leitora da criança deve ser substituído na cena leitora pela possibilidade de multiplicação de sentidos pelas vozes e subjetividades das crianças.

A criança leitora nos espaços educativos formais é um sujeito marcado por suas experiências sociais, culturais e constrói sentidos particulares para o texto literário. Ao tratar do direito à literatura a criança deve ser “coatora” das produções literárias, no sentido que as produções do escritor adulto dialoguem pontualmente com as crianças sob a perspectiva das infâncias, afastando-se do caráter doutrinador, moralizador e didatizante que marca o histórico das obras produzida para o leitor infantil.

É na relação dialógica entre o leitor infantil e as obras literárias que se concretiza o processo de leitura e humanização provocado pela literatura. É na aproximação com a obra destinada ao leitor infantil que se dá o encontro com a leitura desvencilhada da sua didatização tão comum nos contextos escolares nos quais seu uso é descontextualizado, fragmentado, utilitarista e sua produção/interpretação é compactada pela voz e percepção do adulto leitor/mediador.

A defesa do direito à literatura de Candido (1995) vinculada ao processo de humanização que ela possibilita quanto a dialogia com o leitor, que devemos entender como o processo que confirma no homem aqueles traços que consideramos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

“A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade que nos torna mais compreensivos e abertos, para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (Candido, 1995, p.180),

pois, ao tratar dos problemas da vida e da apresentação de contextos diversos, ela abre possibilidades para o autoconhecimento, para o conhecimento do outro e para o conhecimento do mundo.

Segundo Candido (1995), o processo de humanização promovido pela leitura da literatura se dá pelo encontro com o outro, e isso é possível pela natureza aberta e inquiridora desse gênero; e, em um segundo momento, pela forma ordenadora da realidade da linguagem literária. Ao positivarmos o negro na cena leitora, temos um processo de humanização historicamente negado, mas também historicamente constituído pela luta e resistência do povo negro na construção de um lugar de fala e de apreciador de literatura.

Para o autor, a literatura humaniza porque se apresenta a partir de três faces distintas e simultâneas: como uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; como uma forma de expressão; e, como forma de conhecimento. Conforme Cândido (1995), “quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (p.178). Assim, ao apresentá-la como um objeto autônomo com estrutura e significado, o autor explicita que a literatura humaniza pela força da palavra organizada no texto. Outrossim, a lógica do texto literário está na sua linguagem, na organização das suas palavras e seu efeito humanizador está na sua possibilidade de inquietar, de incitar dúvidas e perguntas, de fazer o leitor sentir e refletir sobre si próprio e sobre o outro. Então, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 1995, p. 187).

Assim, os sentimentos e a visão de mundo são anestesiados ou difusos, mas a linguagem literária tem a capacidade de abalá-los, sensibilizá-los e de transformá-los em estrutura organizada, retirando o leitor de uma experiência imediata e apresentando-lhe outras versões da realidade. Sendo assim, o sentido é construído quando reduzido à sua estrutura literária, pois “o conteúdo só atua devido à forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (Candido, 1995, p. 178).

Ao tratar da literatura como forma de expressão, o autor ressalta que ao organizar as palavras no texto e propor uma ordem, um sentido, ele o faz com suas ideias, ideologias, visões particulares, visões dos grupos de que participa ou com os quais comunga ideias.

Considerando a natureza dialógica da linguagem literária, destaca-se que o autor não é responsável absoluto pelo controle dos sentidos do texto, mas certamente depreende em sua obra certas intenções, pois, “qualquer tipo de locução é já uma resposta: todo falante/autor, é um respondente, ou seja, não inaugura palavras novas em um mundo mudo. Nenhuma palavra é neutra; ao contrário, toda palavra é atravessada por outra” (Cruvinel, 2002, p. 165).

Retomando Cândido (1995), a literatura expressa visões de mundo, ideologias, emoções, contextos diversos. Por isso, é possível afirmar que o texto literário não é o lugar de respostas ou afirmações, mas o lugar das interrogações, do estranhamento, o lugar de confirmar e negar, de propor e denunciar, assim como de apoiar e combater, propondo viver os problemas dialeticamente.

O “fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o e pensando-o de maneira diferente e nova” (Nunes, 1999, p. 198). Então, o leitor de literatura, ao libertar-se dos problemas imediatos do seu cotidiano, busca seu prazer no prazer do outro representado na ficção, possibilitando o trânsito da experiência da escrita para a experiência da leitura, portanto, a experiência apenas termina fora do papel. Ou seja, quando entramos em contato com a experiência estética das obras literárias, retornamos diferentes à realidade; voltamos com nossa experiência ampliada e modificada. Esse movimento é o que permite descobrir, redescobrir, sentir, indagar e pensar a realidade com outros olhares (Nunes, 1999).

Quanto à sua terceira forma de atuação no processo de humanização, Cândido (1995) explicita que a literatura também se expressa como forma de conhecimento. Ele explicita que a literatura como forma de conhecimento apresenta-se de maneira difusa e inconsciente. Não há como negar que ela leva ao conhecimento, porém, ao contrário do que o senso comum considera, o conhecimento não é o foco da leitura literária, ele é o coadjuvante da experiência estética que proporciona. Logo, sim, ela possibilita conhecer outros espaços, outras realidades, outros mundos, mas, muitas vezes, sem a consciência do leitor sobre esse trânsito. O conhecimento perpassa toda a experiência estética que a leitura literária promove, podendo levar o leitor a entrar em contato com o outro, ampliar sua visão de mundo e ressignificar a visão sobre si.

Todas essas interlocuções se aproximam das infâncias negras negligenciadas e desumanizadas historicamente e institucionalmente, que urgem por uma trajetória pessoal e escolar que ofereça a sua formação integral, em um espaço no qual ela encontre referências positivas das características fenotípicas, da história e cultura africana e afro-brasileira, onde ela encontra as suas raízes a sua ancestralidade.

Ao analisarmos a literatura destinada ao leitor literário infantil diante da defesa inalienável à literatura, Cândido (1995) denuncia que o livro infantil não é neutro, inocente e possui um papel importante na formação da criança no âmbito escolar. A garantia do direito à educação às crianças pequenas e negras perpassa pela garantia de acesso a creche e a pré-escola, e, também, pela intersecção entre o direito à literatura e o direito à educação antirracista.

Essa intersecção, provoca um grande desconforto, pois, ao mesmo tempo que a teoria literária nos leva para a exaltação e defesa da potência da experiência literária no processo de humanização e formação humana, ela também nos direciona ao questionamento das representações éticas, estéticas e valorativas apresentadas às crianças. De que maneira as crianças negras e não-negras têm construído seu senso de estética, seu senso de beleza, sua autoestima, suas relações e edificado sua percepção de mundo quando o padrão hegemônico branco/europeu é referência majoritária nas produções literárias, nas leituras nos espaços educativos, espaços esses onde a grande maioria das crianças pretas e pobres tem como único direito ao acesso à literatura. A dialogia entre a criança negra e o texto literário que apresenta o negro de forma estereotipada não representa rupturas com o discurso hegemônico, daí a urgente necessidade de mostrar outros protagonismos, outras lógicas, outras vozes e histórias que são marginalizadas na literatura para crianças.

Logo, a escolha da literatura infantil negro-brasileira encontra-se nessas intersecções: o direito à educação, a defesa intransigente de uma educação antirracista e a defesa do direito inalienável à literatura.

A literatura, como “manifestação universal de todos os homens e de todos os tempos” é um direito humano (Candido, 1995, p. 174), mas, é preciso considerar que a literatura como um direito traz à tona tanto a problematização do acesso à leitura literária quanto as práticas e usos da literatura no espaço educativo. A compreensão da literatura como direito humano requer a garantia de que aquilo que é indispensável para uns também é indispensável para os outros. No entanto, ao falarmos em literatura em uma sociedade historicamente desigual e hierarquizada como a brasileira, encontramos uma trajetória marcada por privilégios destinados às classes favorecidas e exclusões para as classes trabalhadoras. Se consideramos as instituições educativas como um espaço da garantia ao direito à literatura, principalmente às classes trabalhadoras, hoje este direito está ameaçado pelas reformas e políticas educacionais marcadas pelas orientações neoliberais de esfacelamento dos direitos sociais.

Sem a insistência e a resistência dos movimentos sociais, as políticas públicas e educacionais seriam apenas representação dos interesses das classes privilegiadas, principalmente se considerarmos o contexto das políticas neoliberais, nas quais os direitos sociais são vistos como empecilhos para o desenvolvimento econômico do país. Portanto, para que a Lei n.º 10.639/2003 seja cumprida são necessários investimentos, é necessário que uma parcela do fundo público seja destinada à sua implementação e para seu cumprimento, ou apenas será a representação da retórica de concessão benevolente do Estado para o povo, em especial, a parcela menos favorecida da população.

Em uma sociedade que se construiu sob relações hierarquizadas na e pela exploração e desumanização do outro (povos indígenas, negros); mito da democracia racial, na crença e afirmação da harmonia plena entre todos, as fissuras se ampliam na ausência do conhecimento obtido apenas pela oferta de formação e condições objetivas no contexto educacional. As condições materiais nas instituições infantis de educação pública não se materializam do papel para o chão, sendo necessárias ações e investimentos pontuais que garantam que a lei seja cumprida.

Adicionalmente, a complexidade humana pode ser compreendida pela experiência sensível da literatura (Compagnon, 2009). A literatura negro-brasileira ao representar em seu projeto estético o encontro com as referências estéticas, culturais, afetivas africanas e afro-brasileiras e, conseqüentemente, o questionamento das representações hegemônicas, possibilitando o diálogo com discursos contra-hegemônicos, novos sentidos e novos significados para as relações étnico-raciais nos espaços de educação formal, e, como resultado, para além dela.

O projeto estético-ideológico do texto literário constrói enredos e revela expressões culturais de uma sociedade, sendo assim, informa, através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. Por conseguinte, ao pensar o universo literário como um mediador onde o leitor se reconhece ou não através dos personagens, ambientes e sensações, então, o processo de leitura permite formar opiniões a respeito de si, do outro e do mundo e, o que evidencia a necessidade de as diversidades estarem representadas nas histórias infantis positivamente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), em seu artigo Art. 27, garante que “toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e dos benefícios que deste resultam”, no entanto, apenas o direito formal expresso na lei não garante o acesso aos bens culturais, são necessárias ações materiais e investimentos para que a criança leitora no âmbito educativo tenha efetivo acesso a esses bens, neste caso, à literatura infantil negro-brasileira. Em uma sociedade capitalista neoliberal, na qual os direitos sociais são considerados gastos públicos onerosos para o Estado e demandas que fazem do Estado e da Escola ineficientes, o direito aos bens culturais, o direito à literatura estão ameaçados.

Ainda em conformidade com Candido (1995), é imprescindível compreender que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (p. 191). Em *Literatura e Humanização* (Candido, 1972), destaca a literatura como essencial para o desenvolvimento

humano, pois tem o poder de promover empatia e compreensão mútua através da experiência de diferentes perspectivas. Ele argumenta que a literatura é uma necessidade básica que revela as contradições e injustiças da sociedade, incentivando a crítica social e o questionamento do *status quo*. Portanto, por meio da leitura, os indivíduos desenvolvem uma consciência crítica mais apurada sobre si e o mundo, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Candido (1972) aponta a função humanizadora da literatura. Relembrando, segundo ele, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade que nos tornam mais compreensivos e abertos, para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (Candido, 1995, p.180), pois, ao tratar dos problemas da vida (e não os encobrir) e da apresentação de mundos e contextos diversos, ela abre um caminho para o autoconhecimento, para o conhecimento do outro e para o conhecimento do mundo.

Uma vez mais, asseveramos a defesa do direito à literatura e que ela tem ligação direta com o processo de humanização. Ela possibilita no diálogo que mantém com o leitor, o processo que forma no homem traços essenciais e necessários à sua conformação enquanto ser humano: a reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 1995).

Enquanto o racismo desumaniza, segrega, separa e hierarquiza as relações humanas, Candido (1995) infere que a leitura literária permite um processo de humanização, como já mencionado, a partir do encontro com o outro, ação permitida em função da natureza aberta e inquiridora, bem como pela forma ordenadora da realidade da linguagem literária. Consoante o sociólogo, professor e crítico literário, a necessidade humana de fabulação se justifica pela promoção de equilíbrio psíquico e social, logo, a literatura permite o diálogo com o leitor e possibilita estruturar a sua visão da realidade:

Assim, reafirmando que a criança leitora na instituição educativa é um sujeito marcado por suas experiências sociais, culturais, raciais, que constrói sentidos particulares para o texto literário, entende-se que é na relação dialógica entre o leitor infantil e as obras literárias que se vê a concretização do processo de leitura e humanização provocado pela literatura.

Neste trabalho, faremos o recorte do direito à literatura a partir do acesso às obras da literatura infantil negro-brasileira para o leitor nos espaços da educação infantil. Garantir o direito a uma educação antirracista e à literatura infantil negro-brasileira depende primordialmente de se materializar espaços onde os livros literários possam ser manuseados por crianças e professores no cotidiano da educação infantil. O direito humano à educação, em especial, à educação de bebês e crianças pequenas e negras, perpassa por um lugar que oferece

acolhida, respeito pela sua identidade racial e humanização, a partir da presença da representatividade negra positiva nas obras literárias.

2.2 Luta pelo direito à educação antirracista: o movimento negro e a Lei n.º 10.639/03

A descolonização de saberes exige a interlocução e o desvelamento das narrativas históricas contra-hegemônicas que apresentam as lutas do povo negro contra a opressão e violência do sistema colonial no decorrer da história. Vozes indispensáveis para compreender que a sociabilidade da população negro-brasileira não se constitui apenas de opressão, mas de resistência.

O direito à literatura negro-brasileira perpassa diretamente pelo direito à educação das classes trabalhadoras e pelas lutas do Movimento Negro por igualdade de oportunidades, igualdade de direitos e igualdade racial. Nesta seção destacaremos a luta do Movimento Negro por igualdade educacional. Ao evidenciarmos a luta da população negra por igualdade de oportunidades, trazemos à tona a relação entre literatura e educação, mas também destacaremos o protagonismo negro na historicidade da população negra na diáspora brasileira, uma versão negada, secundarizada ou “negligenciada” na visão hegemônica, porém indispensável para a descolonização de saberes e para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A Lei n.º 10.639/2003 carrega a incessante luta negra por cidadania desde o período colonial. A versão colonizada da história oculta a luta, a resistência e o protagonismo negro contra a violência e opressão do regime escravocrata, portanto, falar em reparação histórica para a população negra e em políticas de igualdade racial ainda são desafios enfrentados na construção da verdadeira democracia racial no Brasil. Muito do que se constitui a resistência negra e a luta dos movimentos negros foram e são negados na formação escolar, formação esta embasada em currículos eurocêntricos e embranquecidos. Não por acaso, há muita lacuna na escolarização formal quanto a história, a cultura africana e afro-brasileira, dentre as quais o protagonismo negro na formação da sociedade brasileira. Assim, esta seção discutirá a Lei n.º 10.639/2003 como um marco no protagonismo da luta do Movimento Negro na busca por igualdade racial e educacional para a população negra no Brasil.

Em janeiro de 2023, a Lei n.º 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, completou 20 anos. Esta Lei representa uma conquista do Movimento Negro na defesa de uma sociedade igualitária, na inclusão social e educacional da população negra. Em seu Artigo 26A, explicita:

§1 O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o **estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.**

§ 2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras** (Brasil, 2003 - grifo nosso).

Considerando a Lei n.º 10.639/03, evidenciaremos as transposições políticas e didáticas realizadas em prol da literatura infantil negro-brasileira no espaço da Educação Infantil nos últimos 20 anos, partindo do levantamento e análise do aparato legal e normativas para implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil no que tange a leitura literária. Compreendemos que a literatura infantil negro-brasileira na escola é parte do projeto da pauta de uma educação antirracista, então, analisaremos as leis que envolvem a luta antirracista no espaço educacional.

Educação e Cultura é um direito! O direito amparado por todo aparato jurídico não é bondade ou presente do Estado, ao contrário, é fruto da luta dos movimentos sociais, das reivindicações dos grupos subalternizados historicamente. Portanto, o direito, *a priori*, é luta. Ao trazermos para essa pesquisa o direito à literatura infantil negro-brasileira nos espaços de educação infantil, entendemos que a lei n.º 10.639/03 representa não apenas um marco na conquista do movimento negro, mas um exemplo de contestação das heranças coloniais nos currículos e práticas escolares, espaço de resistência e de difusão de saberes historicamente negados, de saberes contra-hegemônicos.

Ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico e na formação de professores, a referida lei e as normativas posteriores que orientam a sua implementação questionam pontualmente a violência simbólica e os silenciamentos sofridos pelas culturas historicamente subalternizadas no Brasil, as quais foram apagadas, diluídas, marginalizadas e manipuladas nos currículos escolares. Apesar de a população negra representar a maioria da população brasileira, o repertório escolar é marcado pelos referenciais eurocêtricos. Há 20 anos, a Lei n.º 10.639/03 indica a urgente e necessária revisão, descolonização e ampliação dos saberes escolares.

Afinal, após 20 anos da Lei n.º 10.639/03, as representações culturais e estéticas presentes no acervo de leitura que as crianças leem e que as professoras leem com as crianças nas instituições de educação infantil operam para a promoção da igualdade racial ou para a reprodução de hierarquias raciais? Esse é o problema norteador desta pesquisa, mas entendemos que considerar a materialidade em que se dá os processos de leitura literária nos espaços da educação infantil, é compreender que o que as crianças leem ou o que as professoras leem com

as crianças estão ligadas às políticas educacionais e as políticas de leitura do país. Portanto, é considerar o *status* da literatura ou da leitura literária em um contexto em que a esfera jurídica representada pelo poder público e responsável pela consolidação das leis é orientada por políticas neoliberais que considera a qualidade e a eficiência da educação atrelada a sua inserção nas lógicas de mercado, lógicas essas que anulam ou qualificam a área de humanidades ineficiente e, por conseguinte, supérflua na formação humana.

Não há possibilidade de o processo de leitura existir nos espaços educativos sem a presença do livro literário. Apesar da mediação da leitura literária influenciar e definir o que e como se leem nas instituições, neste estudo vamos nos dedicar a análise do livro literário, aquele que pode ser manuseado e explorado nos espaços educativos tanto pelas crianças, quanto pelos professores, porque entendemos que a leitura de literatura é um direito, e o direito à literatura infantil negro-brasileira além de um direito de todas as crianças, é um dever do Estado na promoção de uma educação verdadeiramente justa, antirracista e igualitária.

Ao discutir sobre as estratégias e políticas de combate à discriminação, Munanga (1996) evidencia que há duas formas de luta que permeiam as lutas antirracistas: a forma discursiva e teórica e a forma prática. O primeiro campo diz respeito aos discursos produzidos pelos estudiosos engajados com a causa racial como os militantes do movimento negro, intelectuais, professores e políticos preocupados com as desigualdades; e o segundo diz respeito a forma prática traduzida pelas leis, pelos programas de intervenção definidos pelos governos e poderes políticos.

Ao tomarmos a Lei n.º 10.639/03 como marco para a análise dos desdobramentos da luta antirracista dos movimentos negros na educação e no direito à literatura no espaço escolar compreendemos com Munanga (1996) que a referida lei é uma ação prática formal precedida de ações incessantes da sociedade civil, dos movimentos negros, ou seja, a lei chegou no âmbito da regulamentação partindo das inquietações, lutas, reivindicações e ações dos movimentos sociais. Essas ações práticas dos movimentos negros que antecedem e propulsionam o aparato jurídico das leis são denominadas por Sá (2019) de ações práticas informais. As “ações práticas formais de combate ao racismo e ao preconceito étnico (e, por que não, de combate à colonialidade do saber) são precedidas de ricas ações práticas informais orquestradas pelos movimentos sociais” (Sá, 2019, p. 19).

Portanto, a efetivação da educação antirracista perpassa não apenas pelo campo escolar, mas impreterivelmente pelo campo social e pelo campo jurídico. Sá (2019) assevera que a conquista e implementação de políticas de recorte multicultural perpassam, também, pelos movimentos de transposição política e transposição didática. A transposição política diz

respeito “[...] a forma que as ações e os discursos políticos propagados socialmente pelos movimentos negros/indígenas são incorporados/“traduzidos” pelas políticas públicas, formalizando-se” (Sá, 2019, p. 56). A transposição didática diz respeito “[...] a transformação de um saber de viés político e acadêmico em saber escolar” (Sá, 2019, p. 56), ou seja, quando na esfera escolar aqueles conteúdos e bens simbólicos restritos à academia e à formação e empoderamento da militância são transformados em saberes escolares.

Baseadas nas categorias da luta antirracista de Munanga (1996), nas ações informais e transposição didática de Sá (2019) compreendemos, portanto, a materialização da educação antirracista a partir do movimento dialético e das tensões que se dão entre o campo teórico-discursivo e o campo prático, representados pelas práticas escolares materializadas no currículo, nos materiais didáticos, na literatura, nas práticas pedagógicas, na formação de professores.

De modo que a defesa de uma educação antirracista, do resgate da história e cultura africana e afro-brasileira são pautas defendidas pelo Movimento Negro que reverberam na promulgação da Lei n.º 10.639/2003. As conquistas e lutas pela igualdade racial no Brasil de hoje abarcam a historicidade das condições materiais objetivas dos africanos e seus descendentes no Brasil na luta pela sobrevivência, contra a opressão e pela igualdade racial. Todos esses antepassados são atores na tarefa histórica de dar “continuidade [ao] processo de libertação da raça, estabelecido no Brasil pelos primeiros africanos que pisaram o chão do país; são os precursores desse esforço contemporâneo e tanto se denominaram quilombos e revoltas” (Nascimento, 1978, p 133).

Nascimento (1978) explica que os africanos, desde o início, confrontaram a escravidão, negando tanto a versão oficial ditada pelo discurso hegemônico de docilidade deles ao regime escravocrata, quanto da suposta aptidão natural para o trabalho imposto. E para isso, eles usaram várias formas de protesto e recusa da situação de opressão e violência do sistema escravocrata:

entre as quais se incluía o suicídio, o crime, a fuga, a insurreição, a revolta. O escravo praticou ainda a forma não-violenta ou pacifista de manifestar sua inconformidade com o sistema. O africano era afetado de uma patética paralisação da vontade de viver, uma perda definitiva de toda e qualquer esperança. Faltavam-lhe energias, e assim ele, silenciosamente no seu desespero crescente, ia morrendo aos poucos, se acabando lentamente (Nascimento, 1978, p. 59).

A resistência negra à violência e à opressão estiveram presentes desde o início da colonização. Durante o período colonial, a resistência e a luta negra formaram mais de vinte quilombos por todo o território brasileiro. Em 1889, um ano após a abolição do sistema escravocrata foi proclamada a República no Brasil, mas, como vimos no Capítulo 1, esse

período foi marcado pela implementação de políticas públicas baseadas no racismo científico, e, portanto, no incentivo da imigração europeia e na marginalização social da população “ex-escravizada” que, de modo geral, foi privada de exercer sua cidadania, de ter acesso ao emprego, à educação, à moradia, à saúde pública. Esse novo contexto impulsionou novos protestos e mobilizações por parte da população negra para colocar o negro no cenário político e na luta pelos seus direitos, surgindo novos movimentos sociais baseados na identidade racial negra (Domingues, 2007).

Domingues (2007) ressalta que os movimentos sociais são grupos organizados que possuem objetivos comuns baseados em princípios, valores ou ideologias e com um fim específico. Por conseguinte, o Movimento Negro é a luta da população negra por igualdade racial, a luta contra o preconceito e a discriminação racial no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Nessa perspectiva, a identidade racial é um elemento de mobilização e de mediação das reivindicações políticas, ou seja, ela determina a organização do negro em torno de um projeto comum.

Tomamos como base a explicação da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017) para compreender o significado do Movimento Negro:

Entende-se o Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação compreendendo-a integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente de forma explícita uma postura política de combate ao racismo (Gomes, 2017, p. 24).

O pesquisador Domingues (2007) discute e identifica três fases na trajetória do Movimento Negro durante a República no Brasil. A primeira fase do Movimento Negro organizado compreende o período da Primeira República ao Estado Novo (1937-1964), período que remonta ao início da República no Brasil. Segundo o pesquisador, nesse período os objetivos dos escravizados libertos e seus descendentes eram reverter o contexto de marginalização do negro no pós-abolição. Para isso, criaram, simultaneamente, tanto grupos organizados (grêmios, associações, clubes) formados por trabalhadores negros (portuários, ensacadores, ferroviários...) e por mulheres negras, quanto a imprensa negra.

Dessa forma, a imprensa negra surgiu com o intuito de denunciar o “*apartheid*” racial que ocorria em várias cidades brasileiras, onde os negros eram impedidos de frequentar hotéis, cinemas, teatros, restaurantes, ruas e praças públicas. Nesse âmbito, a imprensa negra tinha como enfoque divulgar informações da comunidade negra que outros veículos de comunicação não transmitiam. Na década de 30, especificamente em 1931, foi fundada no Rio de Janeiro a Frente Negra Brasileira (FNB), tornando-se uma das mais importantes entidades negras do país.

A segunda fase do movimento negro organizado no Brasil, segundo o pesquisador, compreende o período entre a Segunda República e a Ditadura Militar (1945 e 1964), e, apesar de não ter o mesmo poder de aglutinação da fase anterior aumentou sua abrangência, principalmente pelas ações da União Cultural dos Homens de Cor (UCHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A UCHC declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (Domingues, 2007, p. 108).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado em 1944 no Rio de Janeiro sob a liderança de Abdias do Nascimento. A proposta original era a formação de um grupo teatral com autores e atrizes negras, mas acabou ganhando um caráter mais amplo. Em 1964, período da ditadura militar, o TEN perdeu força, sendo extinto em 1968, quando Abdias do Nascimento partiu para o autoexílio nos Estados Unidos, deixando grande contribuição na luta pelos direitos civis dos negros e pela construção de uma lei antidiscriminatória para o país. Nascimento (1978, p. 109) expõe que os objetivos do TEN eram:

- a. resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante;
- b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante ‘branca’, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental;
- c. erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete;
- d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados como: moleques levando cascudos ou carregando bandejas, negras lavando roupas ou esfregando o chão, multinhas se requebrando, domesticados Pai João e lacrimogêneas Mães Prestas;
- e. desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focaliza o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos.

Essa fase, apesar da organização conquistada pelo movimento negro, não conseguiu avanços para a população negra. Nesse contexto, a lei antidiscriminatória formulada na Convenção Nacional do Negro (1945) foi negada, alegando que a pauta racial defendida não era democrática. Portanto, a primeira lei antidiscriminatória, conhecida como Lei Afonso

Arinos, foi aprovada apenas em 1951, depois do escândalo da negação de hospedagem a uma atriz negra americana em um hotel paulistano. Domingues (2007) também ressalta que nessa etapa a imprensa negra ganhou novo impulso, com a publicação de jornais de protestos pelo país.

A terceira fase do movimento negro, segundo Domingues (2007), compreende o período do início do processo de redemocratização até a República Nova (1978-2000). O pesquisador destaca que devido ao Golpe Militar, houve um refluxo do Movimento Negro (MN), seus militantes foram estigmatizados e acusados de criar o racismo, “um problema que não existia”, sendo assim, o racismo e a discussão pública da questão racial foram praticamente proibidos. No entanto, com a redemocratização, o MN se reorganizou e criou estratégias.

Apesar de outras ações ocorrerem simultaneamente, Domingues (2007) evidencia que a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1976, contra a discriminação racial, recoloca o Movimento Negro na cena política. Segundo o pesquisador, isso se deu, no plano externo pela influência da luta pelos direitos civis dos negros estadunidenses (sob lideranças de Martin Luther King, Malcom X e os Panteras Negras) e pela influência dos movimentos de libertação de países africanos de língua portuguesa (Angola, Guiné-Bissau e Moçambique). E no plano interno, o MNU é gestado sob influência de organizações marxistas que compreendiam que a luta antirracista era também uma luta anticapitalista, pois, segundo os militantes, o capitalismo se retroalimentava e se beneficiava do racismo.

É nesse momento do movimento negro que fica mais evidente nas pautas a reivindicação da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Em 1982, no Programa de ações do MNU, constavam as seguintes reivindicações:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p. 114).

O MNU unificou grupos e organizações de protestos negros do país com o objetivo de fortalecer o poder político do movimento negro, unindo a luta dos negros com a luta das classes oprimidas da sociedade. Representando uma nova fase, o movimento negro organizado “africanizou-se”, ou seja, “incorporou tanto o discurso da negritude quanto o resgate das raízes ancestrais africanas, portanto, suas ações contra o racismo tinham como fundamento a promoção de uma identidade negra” (Domingues, 2007, p. 116).

Antes disso, após a Segunda Guerra Mundial (1939 –1945), pesquisas patrocinadas pela UNESCO denunciaram pela primeira vez a ideia de democracia racial, mostrando que o Brasil é um país extremamente preconceituoso e que a suposta igualdade entre negros e não negros é uma falácia criada pelas classes dominantes para escamotear a realidade social das relações interétnicas no país que além de ser conflitante, discriminatória e preconceituosa era também um mecanismo criado para impedir a ascensão social, cultural e econômica da população negra. A população negra, já em movimento contrário ao racismo, percebe, então que essa é uma situação que cria fissuras possibilitando aberturas para mais resistência da população negra.

Nilma Lino Gomes (2017) reflete que o Movimento Negro (MN) ressignificou e politizou a raça atribuindo-lhe um sentido emancipatório e não inferiorizante, e isso se deu porque o MN levou para o debate e para o embate público tanto o racismo quanto as indagações sobre as políticas públicas e sua relação com a superação das desigualdades raciais. “O movimento negro ressignifica e politiza a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora [...]” (Gomes, 2017). Nesse sentido, a pesquisadora entende que o Movimento Negro questiona a versão hegemônica da história do Brasil e da população negra no Brasil, cria outros enunciados, instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para esclarecer que o racismo no país atua não apenas na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana de negros e negras brasileiras. A autora analisa, ainda, que:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar de suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em cheque o mito da democracia racial (Gomes, 2017, p. 22).

Nessa perspectiva, o Movimento Negro é considerado não apenas um importante ator político, mas também um sujeito de conhecimento que constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios, reconstrói identidades, indaga, politiza e ressignifica saberes sobre si e a realidade social, sendo assim, ao produzir novos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, ele reeduca e emancipa tanto a si próprio quanto a sociedade.

Historicamente, o MN tem lutado contra a ambiguidade e a invisibilidade do racismo brasileiro, isto é, o racismo brasileiro se afirma e se reproduz pela sua negação e pela sua falsa invisibilidade amparada pela narrativa do mito da democracia racial e da meritocracia que cristaliza, naturaliza e subalterniza as diferenças, os grupos étnico-raciais e sua história. Essa

luta se constrói na necessidade de negar a versão hegemônica da história e construir uma nova interpretação da história dos africanos e seus descendentes no Brasil.

Apesar da pouca evidência na literatura oficial, o protagonismo negro na luta pela libertação e emancipação do corpo negro sempre estiveram presentes na vida dos africanos escravizados e seus descendentes. Gomes (2017) explica que apesar dos limites e contradições que envolvem a abolição da escravatura em 1888, esse foi um momento importante na emancipação dos negros, pois é preciso reconhecer que apesar dos limites impostos pela sociedade vigente para a população negra, a libertação dos escravizados representou mais um passo na luta pela sua verdadeira liberdade e cidadania.

Como mencionado na seção anterior, apesar da liberdade jurídica do pós-Lei Áurea, a ausência de condições estruturais para a inserção social dos negros libertos contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades raciais entre negros e brancos nas quais vivemos até hoje. No entanto, a luta da população negra pela sua emancipação e construção de sua cidadania está presente em toda a história republicana brasileira.

Após a queda da ditadura militar, nos anos 1980, os movimentos sociais e os setores mais progressistas da sociedade civil intensificam as lutas pela cidadania e pela democracia. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a sociedade negra organizada percebe que para ser considerado um cidadão de direitos seria necessário primeiro reivindicar o reconhecimento da sua história e da sua cultura. Ademais, a inserção do negro na educação básica, no mercado de trabalho, na política, na universidade, assim como as reivindicações pelos direitos à saúde, a não violência, e pela igualdade social, passaram a ser reivindicadas na perspectiva do povo negro e, portanto, vinculadas à superação do racismo.

A partir dos anos 1990, os movimentos negros rompem com a lógica materialista histórica dos movimentos sociais da década anterior, reforçando as bandeiras identitárias do povo negro. O Movimento Negro percebe que a discussão da igualdade defendida pelos movimentos sociais continuava a relegar à raça um lugar secundário ou até mesmo invisível. O Movimento Negro então muda sua estratégia de ação, enfatiza as demandas específicas do povo negro, o que se torna uma viragem político-social, mas, também, epistemológica.

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro muda sua relação com a sociedade e sua luta passa de ações de denúncia para ações de cobrança da intervenção do Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial. Nesse contexto, o MN se destaca pela sua atuação na esfera pública, social e econômica, pela garantia de oportunidades iguais e direito à educação, assim como na esfera acadêmica, pela reivindicação de implementação das políticas de ações afirmativas. Se até então o Movimento Negro já “articulava a denúncia do racismo com a

construção de novas práticas sociais e educativas, a partir do ano 2000 a sua estratégia de ação se volta para a implementação de políticas sociais específicas que contemplem a raça; ou seja, políticas de igualdade racial” (Gomes, 2017.p. 50).

Ao afirmar a educação como um direito social negado por muitos anos aos negros e negras brasileiros/as e conquistados apenas por meio de muitas lutas e reivindicações (Quadro 2), Gomes (2017) expõe uma breve retrospectiva das demandas e realizações do MN em prol do direito à educação para a população negra. Dentre eles, a Lei n.º 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB lei 9.394/96) e torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas de ensino básico no Brasil e a Resolução n.º 002/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Quadro 2 - Lutas e reivindicações do Movimento Negro a partir do século XX (Continua)

Primeiros anos do século XX	A imprensa negra Paulista O Xauter (1916); Getulino (1916-1923); O alfinete (1918-1921); O Kosmos (1924-1925); Clarim da Alvorada (1929-1940); A voz da raça (1933-1937); Tribuna Negra (1935); O novo Horizonte (1946-1954); Cruzada Cultural (1950-1966)	Tinham papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre seus próprios destinos com o intuito de integrá-la a sociedade da época. Conferiam importância à educação, evidenciando a preocupação e necessidade de a população negra conquistar espaços na sociedade hierarquizada (Gomes, 2017).
1931-1937	Frente Negra brasileira (FNB) Transformou-se em Partido Político em 1936, mas foi extinta em 1937 pelo decreto de Vargas que tornava ilegal todos os partidos políticos	Associação de caráter político, informativo, recreativo e benéfico, nasceu em São Paulo. Promovia a educação e entretenimento, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava a integração da população negra na vida social, cultural e política, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (Gomes, 2017).
1944-1968	Teatro Experimental do Negro (TEN)	Nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores negros e resgatar a herança africana. Contratava para seu quadro operários, favelados sem profissão, trabalhadores modestos, os alfabetizava, oferecendo-lhes uma nova atitude frente ao lugar ocupado pela população negra. Publicava o jornal <i>O Quilombo</i> (1948-1950) apresentando um programa que reivindicava ensino gratuito para todas as crianças, o acesso à educação tanto para elas como para jovens e adultos negros. Combatia o racismo, com base em medidas culturais e de ensino, e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história (Gomes, 2017).
1977	Colóquio do II Festival Mundial de Artes e Cultura Negras	Abdias do Nascimento teve seu trabalho negado e participou como observador, deixando como uma de suas recomendações que o governo brasileiro, com o intuito de preservar e ampliar a consciência histórica dos descendentes africanos da população do Brasil, promovesse o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior.

Quadro 2 - Lutas e reivindicações do Movimento Negro a partir do século XX (Continuação)		
1978	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) Rebatizado em 1979 – Movimento Negro Unificado (MNU)	Organização de Caráter Nacional elege a educação e o trabalho como as principais pautas na luta contra o racismo.
1978	Cadernos Negros	Coletânea anual das produções literárias produzidas, organizadas e financiadas por escritoras e escritores negros. Publicavam contos e poemas de autoria negra, colocando as suas experiências e visões de mundo no papel.
1980	QuilombHoje	Cadernos Negros levaram a criação do QuilombHoje, reafirmando-se até hoje como um espaço de resistência literária, social e política reunindo e publicando produções de escritores e escritoras negras.
1980	As ações afirmativas	Até a década de 1980, a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que o movimento constatou que as políticas públicas de educação de caráter universal não atendiam a grande massa da população negra, seu discurso e as suas reivindicações começaram a mudar, emergiram as ações afirmativas como possibilidade que passaram a ser uma demanda real e radical.
1990	Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida	Efervescência política, social e econômica nacional e internacional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático depois de duas décadas de autoritarismo (meados de 1960 a 1980). A partir da segunda metade de 1990, a raça ganha outra centralidade. Intensifica a demanda por ações afirmativas, sobretudo para a educação superior e o mercado de trabalho. Entrega ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” (Gomes, 2017, p. 33).
2000	Associação brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)	Surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, para produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos.
2001	III Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (Conferência de Durban)	O Estado brasileiro reconhece internacionalmente a existência institucional do racismo e se compromete a construir medidas para a sua superação. O Movimento Negro intensificou o processo de ressignificação e politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado.
2003	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)	Várias universidades passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais. Criação, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica do Movimento Negro de articulação entre direito à educação e diversidade ganha visibilidade na estrutura organizacional desse ministério.

Quadro 2 - Lutas e reivindicações do Movimento Negro a partir do século XX (Continuação)		
2003	Lei n.º 10.639/03	A Lei n.º 10.639 foi sancionada, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médios.
2004	Resolução n.º 001/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Fonte: Gomes (2017).

O Quadro 2 ilustra que a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes para a ERER são frutos da luta histórica, ou seja, de reivindicações e ações discursivo-teóricas e práticas informais incessantes do movimento negro, isto é, historicamente o movimento negro sempre esteve ativo na luta contra os efeitos da colonização no contexto educacional. Como afirma Sá (2019), as ações do MN perpassam desde os discursos proferidos e socializados pela Imprensa Negra, até as ações práticas informais a partir de escolas, formações e materiais produzidos pela militância negra para inclusão de sua população.

A Lei n.º 10.639/03 e as referidas diretrizes constituem um marco na luta do Movimento Negro por inclusão educacional e promoção da igualdade racial. Entre 2003 e 2006 o Governo Federal assumiu pela primeira vez o compromisso com a promoção da igualdade racial no Brasil, assim, “[...] pela primeira vez na história, o Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 incluiu no mega objetivo intitulado ‘Inclusão Social e Redução das Desigualdades Sociais’ o desafio de ‘promover a redução das desigualdades raciais’” (Brasil, 2003).

Nessa conjuntura, o ano de 2003 é marcado por avanços importantes na transposição jurídica das reivindicações do MN por políticas de promoção da igualdade racial. Em maio desse mesmo ano foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com o objetivo de:

[...] acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para promoção da igualdade racial, articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo (Brasil, 2003).

Logo em seguida, em novembro de 2003, foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que determina uma política de Estado, ou seja, uma política perene que inscreve a promoção da igualdade racial como uma das prioridades da agenda política do Estado brasileiro e reafirma que o Estado, para garantir os direitos a todos, precisa ter um papel ativo no que se refere à prestação dos serviços públicos, buscando traduzir a igualdade formal em igualdade de oportunidades e tratamento.

Entre os seus princípios estão: a transversalidade, que pressupõe que o combate às desigualdades raciais e a promoção da igualdade racial passam pelo conjunto das políticas de governo, portanto, não há uma única área de atuação da União; a descentralização, que implica num modo de gestão que comprometa os demais entes da federação, ou seja, o combate dos fatores de marginalização e promoção de integração social e igualdade racial é da competência de todos, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, como já afirmava o Art. 23, inciso X da Constituição Federal de 1988; e, a gestão democrática, a qual compreende que o êxito da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial depende da participação, colaboração e apoio da sociedade civil, isto é, pretende-se que “[...] as instituições da sociedade civil sejam mais do que simples interlocutores de demandas sociais, espera-se que assumam um papel ativo, de protagonista na formulação, implementação e monitoramento da política” (Brasil, 2003c), conferindo, assim, a aproximação entre as demandas sociais historicamente defendidas e reivindicadas na luta dos movimentos negros.

Apesar da intersecção entre os desdobramentos jurídicos que se materializam em forma de leis e decretos, demandas históricas do Movimento Negro e as demandas do MN específicas do campo educacional, esta seção será dedicada a análise dos desdobramentos jurídicos em torno da reivindicação histórica do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na etapa da educação infantil, para tanto apresentamos o levantamento de documentos e legislações que subsidiam a implementação da Lei n.º 10.639/03 no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Documentos e legislações que subsidiam a implementação da Lei n.º 10.639/03 (Continua)

Data	Documento
09/jan./2003	Lei n.º 10.639/03 Altera a LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.
10/mar./2004	Parecer CNE/CP 003/2004 Visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei n.º 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.
17/jun./2004	Resolução n.º 01/04 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e para Ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira. Com o objetivo de dar subsídios para a criação de programas, projetos políticos pedagógicos e currículos que busquem combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra. Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira, sobretudo por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Quadro 3 - Documentos e legislações que subsidiam a implementação da Lei n.º 10.639/03 (Continuação)	
2005	Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639 O Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC) da SECAD/MEC partindo de discussões nos Fóruns Estaduais de Educação e de Diversidade Étnico-Racial organizados, produz um rico material de estudo e pesquisa aos educadores brasileiros que gira em torno das dinâmicas das relações raciais. Essa produção implicou um segundo resultado manifesto: o desenvolvimento e a instituição de uma série de publicações vinculadas à <i>Coleção Educação para Todos</i> com o objetivo de divulgar materiais de estudo, subsidiar e apoiar as discussões relativas à implementação da Lei n.º 10.639/03, bem como apoiar pesquisas na área de educação e relações raciais.
2006	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais – Educação Infantil Resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos(as). O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O texto de cada grupo de trabalho é dirigido a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação. Todo o material apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixas etárias e com situações específicas de cada nível de ensino (Brasil, 2006).
31/jan./2007	Parecer CNE/CEB n.º 2/2007 Trata da abrangência para a Educação Infantil das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino da História e Cultura Afro-brasileira.
2009	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para a EREER Elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2009.
18/jan./2010	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais [...] Esta publicação é um instrumento para a construção de uma sociedade antirracista que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial (BRASIL, 2010, p. 10).
30/jun./2010	Parecer CNE/CEB n.º 15/2010 Trata de orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista (Obras de Lobato).
18/mar./2012	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira Tem como base seis eixos estratégicos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais.
2013	Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola Elaborada para ajudar a construir um retrato, um diagnóstico, sobre como andam os esforços para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e para a superação do racismo nas escolas. A publicação busca contribuir com questões, referenciais e indicadores que permitam provocar o debate público em escolas e comunidades, e tornar mais preciso o significado e as implicações da implementação da lei no cotidiano das instituições educacionais (Carreira; Souza, 2013).

Fonte: A autora com base nos documentos supracitados.

A partir desse levantamento, observamos avanços jurídicos entre os anos de 2003 e 2013 para a implementação da Lei n.º 10.639/03. Ao aproximarmos do objeto literatura infantil negro-brasileira a partir da intersecção entre a legislação e documentos norteadores de implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, educação infantil e leitura literária, destacamos o artigo Art. 26 A da Lei n.º 10.639/03:

Art. 26-A. **Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio**, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras** (Brasil, 2003 - grifo nosso).

Essa citação nos provoca algumas reflexões: O que sabemos sobre o continente africano, sua história e sua cultura? O que conhecemos acerca da luta, resistência e contribuição do negro na sociedade brasileira? O que sabemos é o que nossas interações sociais permitem, sobretudo, o que a escola, enquanto espaço oficial de socialização do conhecimento historicamente construído, socializa enquanto conhecimento de África, africanos e afro-brasileiros em uma sociedade racista. A escola é espaço de socialização do conhecimento validado pelas ciências, mas qual foi o conhecimento historicamente validado sobre a África, sua história, sua cultura e a constituição das diásporas africanas?

No artigo Art. 1º observamos a transposição jurídica, ou seja, a sistematização da reivindicação do movimento negro pela obrigatoriedade do estudo da história da África, da análise da luta dos negros no Brasil, pela aquisição de sua cultura e de suas contribuições nas esferas social, econômica e política na formação da sociedade brasileira, conteúdos esses, não por acaso, negligenciados, marginalizados, silenciados ou estereotipados nos currículos escolares. Evidencia-se que a escola foi (é) um espaço que historicamente reproduziu narrativas hegemônicas colonizadas, mas deve ser o lugar de narrativas contra-hegemônicas, um espaço de descolonização dos saberes. Portanto, entendemos que a Lei n.º 10.639/03 é uma conquista do movimento negro em um contexto político mais democrático, isto é, em uma conjuntura política de abertura para a escuta das vozes dos movimentos sociais. Sem as vozes e a luta dos excluídos e sem a presença de uma transposição jurídica que legitime as reivindicações dos movimentos sociais, as mudanças não alcançam o plano objetivo.

Ao tratarmos do movimento negro, reafirmamos que o processo de desigualdade racial no Brasil baseou-se no plano subjetivo, em falsas teorias raciais e sua reprodução na imprensa, na arte, na literatura, etc., e, no plano objetivo, pela produção de uma sociedade racial e

economicamente hierarquizada, que foi contestado historicamente desde a luta por liberdade nos quilombos, logo, a Lei n.º 10.639/03 não é concessão do Estado, mas carrega toda essa ancestralidade de luta por liberdade e inclusão que pertence a diáspora africana no Brasil.

Considerando o universo da literatura, o segundo parágrafo do artigo Art. 26 A da LDB 9.694/96 expõe que a história africana e afro-brasileira deve ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, História brasileira e Literatura. Isso aponta por um lado a inserção da literatura com protagonismo negro e temática africana e afro-brasileira nas práticas de leitura literária, mas, por outro, aponta especialmente, para as contradições que abarcam o universo da literatura, principalmente da literatura destinada ao leitor infantil, que majoritariamente é marcada historicamente tanto na autoria, quanto na temática por referenciais eurocêntricos, no qual o belo, o bom, o bonito e culturalmente valorizado no universo infantil é representado e validado pela brancura. Como cumprir a referida lei se as obras literárias destinadas ao público infantil estão repletas de personagens e protagonismos que referendam a brancura e apresentam o negro, sua história e sua cultura sob o estereótipo de inferior, feio, mau?

Portanto, a legislação, ao instituir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, indiretamente obriga uma mudança no mercado editorial da literatura destinada ao leitor infantil, contribuindo para uma mudança de paradigma que insere autores e autoras negras de forma mais abrangente no mercado editorial. Apesar de a população brasileira ser majoritariamente composta pela população negra e das vozes negras na literatura estarem presentes desde Luís Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto, o universo literário e editorial é representado majoritariamente pela autoria branca e protagonismo branco.

A presença e as vozes negras na autoria de obras destinadas ao público infantil são impulsionadas pela tensão provocada a partir da obrigatoriedade de inserção da temática africana e afro-brasileira na literatura no que se refere ao pós-Lei n.º 10.639/03. Isto é, a transposição jurídica da lei impulsiona uma mudança do mercado editorial, uma quebra de paradigma, que apesar das fragilidades, coloca a autoria, as vozes, a cosmovisão e experiências negras na cena literária infanto-juvenil, contexto no qual surge a literatura negro-brasileira destinada ao leitor infantil.

De acordo com o levantamento exposto, nos esforços dos movimentos negros há encaminhamentos, normativas e orientações para a implementação e o cumprimento da Lei n.º 10.639/03 e avanços diante das lutas e reivindicações. Contudo, pesquisas (Geledés, 2023) mostram que a lei completou 20 anos e ainda não é cumprida em grande parte do território nacional e as ações antirracistas na escola ainda se apresentam isoladamente, materializadas por

esforços individuais. O que se ratifica é que sem a intervenção do Estado os afro-brasileiros não romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados, por isso a importância de leis, normativas, orientações, monitorização e provimento financeiro-material para a educação antirracista ser efetivada nas instituições educacionais.

Como marcos da luta dos movimentos negros em prol do direito à educação e da igualdade racial para crianças, jovens, adolescentes, homens e mulheres negras, a Lei n.º 10.639/033 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana instituída pela Resolução n.º 001/2004 e pelo Parecer CNE/CP 003/2004, esclarecem que cabe ao Estado cumprir o Art. 205 da Constituição Federal que assinala o seu dever de garantir, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos, portanto, é obrigação do Estado promover e incentivar políticas de reparação, compreendendo que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda a sorte de discriminações (Brasil, 2004, p.3).

O direito à literatura que reconheça as infâncias negras dialoga com o Parecer CNE/CP n.º 003/2004 no qual se ratifica que o sucesso das políticas públicas que visam reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende das condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens de negros e não negros, logo, subordina-se a que alunos e professores negros e não negros sintam-se valorizados e apoiados, e, para tanto, é necessária a reeducação para as relações étnico-raciais, isso nos impõe a descolonização de saberes, isso impõe que as vozes negras estejam na autoria, no protagonismo e na apreciação da leitura literária.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica, reconhece que o acesso à educação para a população negra não se trata apenas da garantia de vagas nas instituições educacionais, mas também refere-se à valorização da estética, da cultura e da história africana e afro-brasileira, de intervenções pontuais e positivas diante das situações de preconceito e discriminação sofridas por crianças e jovens negros na infância, buscando reparar danos à identidade e aos direitos (Brasil, 2004).

A partir da Lei n.º 10.639/2003 e das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), aos estabelecimentos de ensino é

atribuída a responsabilidade de como o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os continuados atos de racismo de que são vítimas (Brasil, 2004.p. 9).

Ademais, as diretrizes explicitam que os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores devem assumir bases filosóficas e pedagógicas baseadas nos seguintes princípios: 1. Consciência política e histórica da diversidade; 2. Fortalecimento de identidades e de direitos, e; 3. Ações educativas de combate ao racismo.

Ao apontar a Consciência Política e Histórica da Diversidade como um de seus princípios reafirma a igualdade da pessoa como sujeito de direitos reconhecendo-a como parte inalienável de uma sociedade formada por diferentes grupos étnicos, portanto, valorizando a história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na construção histórico-social do país, ratificando a obrigatoriedade da superação da indiferença com a qual são tratados os grupos não-hegemônicos, a partir da desconstrução crítica da colonização dos saberes reproduzidos indistintamente pelo mito da democracia racial e pela ideologia do branqueamento.

Ao tratar sobre o princípio *Fortalecimento de Identidades e de Direitos*, as diretrizes confirmam que as identidades não-hegemônicas historicamente foram forçadas em meio a narrativas ideológicas “eurobranca” como única norma de humanidade, logo, anuncia a necessidade de esclarecer os equívocos do branco como identidade universal, inserindo a descolonização dos saberes a partir da presença das vozes, das histórias dos diferentes grupos étnicos, para que negros e negras brasileiros/as construam sua identidade de modo positivo, combatendo a violação de direitos no acesso à história sobre os diferentes grupos étnico-raciais que compõem esta sociedade.

Quanto ao princípio *Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações*, as diretrizes apontam para a conexão entre escola, currículo e práticas sociais e reafirmam que uma educação antirracista se efetiva na incessante crítica do conhecimento colonizado sobre o negro, África e a afro-Brasilidade, e sobre ações práticas que valorizem a estética, a história e cultura africana e afro-brasileira:

[...] crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas...; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como

a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira; a participação de grupos do movimento negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola... na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 9).

A Lei n.º 10.639/03 obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na etapa da educação básica, nos indica a necessidade de ressignificar as relações étnico-raciais no contexto educacional, incluindo no currículo e nas práticas pedagógicas as vozes, as vivências culturais, estéticas e epistêmicas da população negra e sua ancestralidade africana, ou seja, descolonizar saberes a partir do acesso aos saberes negados a respeito das relações étnico-raciais no Brasil, rompendo com a narrativa hegemônica de racialização apenas do negro e de sua essencialização enquanto escravizado e desumanizado. As instituições de Educação Infantil cumprirão seu papel social ao reconhecer e valorizar todas as crianças:

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (Brasil, 2006).

De modo que falar em cuidado na Educação Infantil diz respeito ao apoio que a criança necessita para se desenvolver em sua plenitude. Cuidar diz respeito ao zelo, à atenção e se desdobra em atividades ligadas à segurança e proteção, necessárias ao cotidiano de qualquer criança. Esses cuidados não podem ser compreendidos como algo dissociado do ato de educar, pois todas essas atividades e relações fazem parte do processo educativo, sendo traduzidas em contatos e interações presentes no ambiente educativo. Em todas as dimensões do cuidar e educar, é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O acolhimento da criança negra implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo.

“A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça” (Bento, 2022, p. 37), portanto o combate ao racismo dialoga, também, com a crítica ao eurocentrismo, com a revisão da narrativa histórica colonial e com a defesa de outras narrativas, de outras vozes e saberes advindos dos povos historicamente marginalizados, desumanizados e invisibilizados histórica e socialmente.

2.3 O direito à literatura que reconheça as infâncias negras

Apesar de todo aparato jurídico embasado em conhecimentos e pesquisas sobre a criança e a infância construídas historicamente pelas lutas dos movimentos sociais no Brasil - uma sociedade onde a maioria da população é negra e a maioria das crianças atendidas nas instituições públicas de ensino são negras - não há a consolidação de um sentimento de infância e criança sendo um sujeito de direitos se as infâncias negras e a criança negra não está no centro das políticas educacionais, do currículo e das práticas cotidianas.

Cavalleiro (2010) já denunciou em suas pesquisas o silenciamento das instituições dedicadas ao atendimento de crianças pequenas no trato pedagógico com as relações étnico-raciais. As relações étnico-raciais não são temas transversais, mas constituem, estruturam as relações dentro e fora do contexto escolar.

O direito à educação está ligado ao direito de as crianças negras serem acolhidas nas instituições de educação infantil; o direito à literatura está diretamente vinculado ao direito à educação e o direito à literatura negro infantil negro-brasileira está intimamente ligada ao direito à educação para as crianças negras ao oferecer representatividade e acolhimento. No entanto, desde muito pequenas, as crianças negras constroem sua identidade a partir da negação. Negam-lhe referências positivas de sua estética, intervenção positiva diante dos conflitos que envolvem a história, a estética e a cultura negra, ou seja, diante das relações sociais estabelecidas o corpo negro “tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como padrão a ser seguido” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 219), leia-se padrão eurocêntrico.

Neste trabalho, assumimos o direito à literatura que reconheça as infâncias negras, humanize-as e possibilite direito ao acolhimento e à igualdade de oportunidades educacionais. Sendo a literatura que respeita a criança negra aquela que perpassa pela desconstrução das falsas narrativas ideológicas das classes hegemônicas e pela exaltação das vozes, da história, da cultura e da estética negra. Contudo, o direito à literatura que reconhece as infâncias negras perpassa pela luta dos movimentos negros tanto para o acesso à educação das classes trabalhadoras quanto para a inclusão das epistemologias e vozes negras no currículo e na literatura.

No Brasil, a educação é instrumento de ascensão social para as classes trabalhadoras, porém, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais instituem historicamente uma ordem racialmente hierárquica, interferindo na mobilidade social da população negra. Carneiro (2023) explicita que o epistemicídio articula e alimenta esse controle ao relacionar-se tanto com

acesso e permanência quanto com rebaixamento da capacidade de crianças e adolescentes e jovens negros:

Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle de acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que levam à equidade e à justiça social. É porque se aprendeu a hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social (Carneiro, 2023, p.106).

A igualdade de oportunidades educacionais para as crianças negras reflete o respeito a sua identidade negra, a qual é cruzada pelas referências positivas de seu corpo e suas origens. O epistemicídio que envolve a eliminação, a desvalorização, a desqualificação e o rebaixamento dos conhecimentos e das capacidades intelectuais de grupos racializados, especialmente os negros, se evidencia no acesso e na permanência no sistema educacional. A exclusão racial se dá pelo controle do acesso, sucesso e permanência na educação, e cada progresso na democratização do acesso à educação é seguido por novos mecanismos de racialização que mantêm a exclusão racial (Carneiro, 2023). De modo que um currículo que desconsidera os conhecimentos, as vozes, a história, a cultura e os corpos negros contribuem para o fracasso escolar das crianças negras. O padrão, segundo o currículo eurocêntrico, é sempre o não negro, uma violência sistemática contra a autoestima e o sucesso escolar das crianças negras.

Essa desigualdade educacional na qual as crianças negras não encontram representatividade e acolhida nos espaços educativos desde a educação infantil (no currículo, nas práticas cotidianas, na ausência de intervenções frente a situações de discriminação e preconceito, e na literatura), favorece a reprodução das desigualdades raciais e sociais no Brasil, principalmente porque “para as classes subalternas a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social no Brasil, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem racialmente hierárquica (Carneiro, 2023, p. 108).

O delineamento da literatura infantil negro-brasileira como objeto desta pesquisa emerge da interlocução entre o direito à literatura e o direito a uma educação antirracista pela garantia de direitos humanos e construção de uma sociedade democrática. Apesar do ostracismo das vozes negras na cena literária arquitetada pelas classes hegemônicas, em toda a história do Brasil, em especial, no período pós-abolição, tivemos afrodescendentes que adentraram o campo literário e deixaram ecoar em suas obras a voz, as experiências, a resistência e as reivindicações dos afrodescendentes. Cruz e Souza, Lima Barreto, Luís Gama, Auta de Souza, Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, dentre outros, representam a autoria negra na

literatura brasileira e a representatividade de uma literatura que reconhece o negro e suas experiências na sociedade brasileira.

Apesar de assumirmos nesta análise a defesa do direito à literatura infantil negro-brasileira, compreendemos haver um campo de disputa entre o conceito de literatura afro-brasileira e literatura negra em ascensão desde a década de 1970, reflexo dos próprios debates e tensões étnico-raciais dentro e fora da academia, marcados pela mestiçagem, pelo branqueamento e pela branquitude. Há divergências e convergências entre aqueles que assumem a escrita como literatura afro-brasileira (Duarte, 2011; Evaristo (2009); Bernd (1992)), ou negro-brasileira (Cuti, 2010), com os quais procuraremos diálogo e interlocução para direcionarmos o conceito de literatura infantil negro-brasileira.

Cuti (2010) explicita que a literatura nos traz a história emocionada, não apenas a informação fria do historiador, mas a possibilidade de experimentarmos sensações e emoções dos personagens ou os “eus líricos” na obra. Na literatura negro-brasileira os escritores negro-brasileiros vão se posicionar em temas relacionados ao enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação racial, resgatar e positivar toda a ancestralidade africana. Em conformidade com Cuti (2010), decidimos nomear o objeto de estudo desta pesquisa de literatura negro-brasileira e não de literatura afro-brasileira, como assumem muitos intelectuais e escritores (Duarte (2011), Evaristo (2011)).

Em Cuti (2010), compreendemos que a produção literária de negros e brancos sobre as relações étnico-raciais assume vieses diferentes devido as suas subjetividades, ou seja, do lugar socioideológico de onde partem as suas escritas marcadas ou não pelas vivências do racismo. Considerando que no Brasil o racismo é de marca, são os fenótipos que irão demarcar a inclusão ou exclusão dos sujeitos, se sua sobrevivência e suas vivências são interpeladas cotidianamente pela opressão ou pelos privilégios do racismo, portanto:

[...] um afro-brasileiro ou afrodescendente não é necessariamente um negro-brasileiro. O critério de cor de pele dos autores, em se tratando de textos escritos, em que medida é importante, considerando que 'afro' não implica ser negro. O referido prefixo abriga não negros (mestiços, brancos), portanto, pessoas a quem o racismo não atinge, para os quais a identidade de herança africana não está no corpo, portanto, não passa pela experiência em face da discriminação racial. Quando se fala em 'poetas negros', estariam os que usam tal expressão referindo-se à cor da pele? Parece-nos que sim, porém, não apenas isso. Então, além do dado da cor, teria de haver o dado da escrita. Que escrita será essa? Parece-nos que a escrita afro-brasileira ou afrodescendente tenderia a se diferenciar da escrita negro-brasileira em algum ponto. O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca. Quais as experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, as fantasias, que vivências, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e de sua presença psíquica, o preconceito? Esse é o ponto! (Cuti, 2010, p.38-39.).

Segundo Cuti (2010), vincular a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira, pois a literatura africana não combate o racismo brasileiro, assim como não se assume negra. Por conseguinte, seria uma negação das singularidades da diáspora africana no Brasil. Ademais, a palavra “negro” remete-nos a reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” remete-nos tanto ao continente africano, com mais de 54 nações nem todas de pele negra, e às manifestações culturais africanas, ou seja, o uso do termo afro-brasileiro, “expressão cunhada para reflexão dos estudos relativos aos traços culturais de origem africana, independeria da presença do indivíduo de pele escura, e, portanto, daquele que sofre diretamente as consequências da discriminação” (Cuti, 2010, p. 39).

Como norma, historicamente o negro na literatura brasileira era reduzido a condição de estereótipo. Nascimento (1978) cita a pesquisa *A poesia afro-brasileira*, realizada em 1943 pelo francês Roger Bastide, sobre os estereótipos do negro e do afrodescendente na poesia, prosa e folclore brasileiro. Alguns dos estereótipos encontrados pelo pesquisador são:

o Negro bom: estereótipo da submissão; o negro ruim: estereótipo da crueldade inata, sexualidade desenfreada, imundície, preguiça e imoralidade; o africano: estereótipo da feiura física, brutalidade crua, feitiçaria e superstição; o crioulo: dissimulação, malícia, esperteza, selvageria; o mulato livre: vaidade pretensiosa e ridícula; a mulata e a crioula: voluptuosidade (Nascimento, 1978, p. 127).

Pesquisas de Dalcastagnè (2008) também reafirmam que a literatura brasileira é majoritariamente branca e denunciam os estereótipos nos quais os negros são representados na literatura brasileira. Na pesquisa intitulada *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 – 2004!*, Dalcastagnè (2008) analisou 258 obras literárias brasileiras publicadas entre 1990 e 2004, apresentando um perfil sobre gênero, etnia e classe social dos autores e personagens das obras. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a literatura brasileira apresenta uma narrativa hegemônica branca, masculina, elitizada e estereotipada, e os personagens negros são representados, em sua maioria, pejorativamente.

No entanto, Duarte (2011) lembra que desde o século XVI há uma produção escrita negra que apresenta a afirmação étnica, psicológica, histórica e social afro-brasileira com autores como Domingos Caldas Barbosa (1740-1800), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), Luiz Gama (1830-1882), Machado de Assis (1839-1908), Cruz e Sousa (1861-1896), Lima Barreto (1881-1922), Solano Trindade (1908-1974) e todas as gerações dos *Cadernos Negros* (1978) e *QuilombHoje* (1980).

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCR), pelas lutas de libertação colonial de países como Angola e

Moçambique. Também foi uma década marcada pelo acesso de jovens negros as universidades, espaços historicamente negados à população negra devido à herança escravocrata e das teorias raciais do século XIX que narravam as pessoas negras como privadas de intelecto e apenas aptas ao trabalho braçal. Oliveira (2020a) explica que a inserção dos jovens negros nas universidades contribuiu para a conscientização e organização política da população negra no Brasil, passando-se, portanto, a refletir também sobre a importância de divulgar as obras de escritoras e escritores negros historicamente invisibilizados pela academia.

Cadernos Negros surgem no final da década de 1970, especificamente em 1978, com o objetivo de dar voz e visibilidade a produção literária negra, formando e organizando um coletivo de escritoras negras e escritores negros e a publicação de suas produções literárias. A escolha do nome *Cadernos Negros* surgiu em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus, autora da obra *Quarto de despejo*, que escrevia a história de sua vida em cadernos (Oliveira, 2020c). Conforme Cuti (2010), em 1980, os *Cadernos Negros* levaram à criação do Quilombhoje que, ainda hoje, reafirma-se como um espaço da voz, da resistência e da produção literária, social e política negra. QuilombHoje tem uma publicação anual revezando entre os gêneros poema e conto.

No prefácio de sua primeira edição, Cuti (1978) expõe que as produções de *Cadernos Negros* são parte tanto da luta pela conscientização da negritude da população negra quanto da luta contra a exploração social do negro:

Estamos no limiar de um novo tempo. Tempo de África vida nova, mais justa e mais livre e, inspirados por ela, renascemos arrancando as máscaras brancas, pondo fim à imitação. Descobrimos a lavagem cerebral que nos poluía e estamos assumindo nossa negrura bela e forte. Estamos limpando nosso espírito das ideias que nos enfraquecem e que só querem nos dominar. Cadernos Negros marca passos decisivos para nossa valorização e resulta de nossa vigilância contra as ideias que nos confundem, nos enfraquecem e nos sufocam. As diferenças de estilos, concepções de literatura, forma, nada disso pode mais ser um muro erguido entre aqueles que encontraram na poesia um meio de expressão negra. Aqui se trata da legítima defesa dos valores do povo negro. A poesia como verdade, testemunha do tempo (Silva, 1978, p. 2).

Duarte (2011) posiciona-se a partir da Literatura Afro-brasileira, apontando convergências entre a literatura negro-brasileira de Cuti (1978). Ele explica que *Cadernos Negros* assumem o ponto de vista do negro afro-brasileiro nas produções literárias e ecoa a defesa e exaltação de uma perspectiva afro-identificada. Contra a ditadura dos modelos eurocêntricos, exalta uma consciência negra afrocentrada que nega a continuidade de uma identidade negra colonizada e traz para si a ancestralidade africana, indicando o fim da imitação e o fortalecimento contra a dominação e a exploração dos corpos negros.

A literatura afro-brasileira expressa uma visão de mundo específica dos negros brasileiros, nos ajuda a compreender as atitudes dos autores que recusam ou que valorizam suas origens étnicas, nos esclarece também sobre a necessidade de denunciar a opressão social e de evidenciar uma nova estética, assumida por representantes do universo negro, pois a literatura “universal” não representa a diversidade étnica de um país majoritariamente formado por negros. Portanto, a literatura afro-brasileira tem a ver com posicionamento político, com a demarcação do lugar de fala desses autores, autoras e de suas personagens (Duarte, 2011).

Evaristo (2009), ao referir-se a escrita de escritores e escritoras negras, usa o termo literatura afro-brasileira. A autora explicita que escritores e pesquisadores negros afirmam a existência da literatura afro-brasileira como corpus literário específico da Literatura brasileira. “Esse corpus se constituiria como produção escrita marcada pela subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens e mulheres negras” enquanto voz que enuncia o texto. Para a escritora, a literatura afro-brasileira trata da “produção literária em que tanto o sujeito da escrita quanto o objeto da escrita é o próprio negro, homens e mulheres que vão criar seus textos literários a partir de uma subjetividade negra” (Evaristo, 2009, p. 17).

No entanto, Evaristo (2009, p. 18) explicita que foi por meio da luta histórica pela humanização e sobrevivência do corpo negro num país escravocrata que brasileiros, descendentes de africanos, inventaram formas próprias de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira. Produtos culturais como a música, a dança, o jogo de capoeira, a culinária, e certos modos de vivência religiosa são apontados como aspectos peculiares da nação brasileira, distinguindo certa africanidade reinventada no Brasil, contudo, a literatura ainda tem dificuldade para ser aceita como literatura brasileira.

As histórias orais, assim como ditados, provérbios e alguns dos personagens folclóricos, são heranças das culturas africanas no Brasil e devem ser compreendidas como instrumentos de resistência das memórias africanas incorporadas à cultura brasileira. A literatura negro-brasileira também é um desses produtos culturais que trazem as vivências, heranças e resistência do negro da diáspora africana no Brasil. Não é comum questionar os referenciais africanos nos produtos culturais brasileiros, como o samba, da música baiana, mas a literatura afro-brasileira é questionada. Evaristo (2009) traz para a reflexão se esse questionamento da existência ou não da literatura afro-brasileira, do lugar de enunciação da autoria negra não estaria ligada ao *status* da literatura, às exclusões e silenciamentos do negro historicamente construídas e mais uma forma de silenciá-lo ao resgatar sua ancestralidade e humanidade.

Evaristo (2009) afirma que a literatura afro-brasileira se situa na existência de um discurso literário no qual seus personagens e seus enredos se distinguem da literatura canônica,

“pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira” (Evaristo, 2009, p. 19). Na literatura afro-brasileira, os personagens negros, seus traços estéticos e culturais de herança africana são valorizados, criando uma narrativa que distância dos estereótipos da invisibilidade dada aos personagens negros na literatura brasileira.

Bernd (1992) pondera que a literatura negro-brasileira não é aquela que apenas tematiza o negro, mas é constituída pelo surgimento de um “eu enunciador” negro, que assume posicionamentos políticos e ideológicos. Segundo a pesquisadora, a assumência desse enunciador negro é um marco divisório entre o discurso sobre o negro e o discurso do negro impregnado de preconceitos e estereótipos, tão comuns na literatura brasileira.

O estudo de Bernd (1992) sobre a poesia rejeita a identidade atribuída ao negro pelo outro e ressalta a necessidade do eu lírico assumir a enunciação de sua história estabelecendo algumas leis gerais para a literatura negra: a emergência de um eu-enunciador negro; a construção de uma epopeia negra; reversão de valores com uma nova ordem simbólica. Portanto, a literatura negra viabiliza a reescrita da história do ponto de vista do oprimido, do ponto de vista negro, a partir de um lugar de manifestação de sua subjetividade, permitindo o trânsito entre o eu individual e o eu coletivo.

Ao tratar da literatura afro-brasileira, Duarte (2011) aponta alguns identificadores que devem ser considerados não modo isolado em interação dinâmica: uma voz autoral afrodescendente que pode estar ou não explícita no discurso; a temática afro-brasileira; construções linguísticas marcadas por uma afro-Brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva explícito ou não com vistas ao universo recepcional, e, principalmente, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado pela afrodescendência.

Ainda em conformidade com Duarte (2011), ao se referir ao tema, o autor apresenta o negro não no plano individual, mas como universo humano, social e artístico. Segundo o estudioso, a temática pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, a denúncia da escravidão e suas consequências sociais, econômicas, ou a exaltação de heróis negros, como Zumbi, a recuperação da memória ancestral africana com suas tradições culturais e religiosas, a denúncia das vivências da modernidade brasileira marcada pela miséria e exclusão.

Quanto à autoria, “é preciso compreender a autoria não como um dado exterior, mas como uma constante discursiva integrada à materialidade da construção literária” (Duarte, 2011, p. 8). Por consequência, ao analisá-la como parâmetro para a existência da literatura negro-brasileira, é necessário destacar a interação entre a escrita e a experiência do autor em

um compromisso identitário e comunitário na relação entre experiência e escrita, assim, a voz que enuncia é assumidamente negra.

O autor destaca a atenção para que a literatura afro-brasileira não seja reduzida à temática, a escrita de assuntos pertinentes aos negros (negrismo) os quais, historicamente, aparecerem de forma estereotipada e exteriorizada, desumanizada e, distanciada, da experiência real dos negros da diáspora africana no Brasil. Portanto, a literatura afro-brasileira não se reduz ao tema seja de escrita de autores negros ou não negros, assim como não se refere a escrita de escritores e escritoras afro-brasileiras que não se autodeclaram como tal, a literatura afro-brasileira prescinde da interação entre a escrita e a experiência negra do autor.

Duarte (2011) nos traz que autores negros e negras querem ser a voz e a consciência do negro, por isso de seu lugar de enunciação querem trazer à tona as experiências, vivências e a denúncia de exclusões dos afrodescendentes, por isso, “O impulso autobiográfico marca as páginas de inúmeros autores do passado e do presente, a entrelaçar a ficção e a poesia com o testemunho, numa linha que vem de Cruz e Souza e Lima Barreto a Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães, entre outros” (Duarte, 2011, p. 9).

Ainda referente à autoria negra na literatura negro-brasileira, Cuti (2010, p. 88) nos explica a diferença na construção do projeto estético da literatura a partir do lugar de enunciação do sujeito étnico branco e do sujeito étnico negro:

O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo sua inviabilização, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou o apetrecho de cenário natural ou de interior, como uma árvore ou um bicho, um móvel ou qualquer utensílio ou enfeite doméstico. Aparece, mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem do nada. A humanidade do negro, se agride a humanidade do branco, é porque essa última se sustenta sobre as falácias do racismo. O sujeito étnico negro do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro. E a memória nos oferece não apenas a cena do passado, mas formas de pensar e sentir, além de experiências emocionais (Cuti, 2010, p. 88).

Portanto, a autoria da literatura negro-brasileira também está ligada ao ponto de vista. É a visão de mundo do autor que revelará as escolhas para o projeto estético da obra, por isso, o reducionismo temático e a ascendência africana são insuficientes para caracterizar a literatura negro-brasileira. O ponto de vista do autor, nesse caso, deve assumir uma perspectiva identificada à história, à cultura e à condição de vida da população negra, a adoção de uma visão de mundo própria, da perspectiva do negro sob a superação dos modelos de assimilação das representações estéticas e culturais europeias impostas historicamente, que reverberaram em um histórico de literatura brancocêntrica. “Ao superar o discurso do colonizador em seus

matizes passados e presentes, a perspectiva afro identificada configura-se enquanto discurso da diferença e atua como elo importante dessa cadeia discursiva” (Duarte, 2011, p. 12).

Ao tratar da linguagem como um dos indicadores da literatura negro-brasileira, o pesquisador relembra que a literatura é uma linguagem discursiva marcada pela finalidade estética, no entanto, também é preciso destacar que para além da fruição estética a literatura também expressa valores éticos, estéticos, culturais, políticos, ideológicos. Logo, a linguagem, com outros elementos já dispostos anteriormente, como tema, autoria e ponto de vista, também constituem e instituem a diferença cultural no texto literário.

Destarte, a literatura negro-brasileira também será identificada a partir dos usos de um vocabulário de práticas linguísticas oriundas da África ou inseridas no processo de afro-brasilidade ou por uma discursividade que apresenta ritmos, entonações e semânticas próprias que ressignificam e contestam os sentidos hegemônicos da língua.

É preciso destacar que a linguagem não é neutra, ela abarca os sentidos e ideologias dos contextos que permeiam autores e leitores, por isso os termos negro, crespo, mulato estão carregados historicamente de sentidos inferiorizantes, inclusive no discurso literário, mas muitas vezes mascarados pela pseudo-cordialidade do racismo brasileiro. Logo, o discurso da literatura negro-brasileira apresenta a ruptura com os discursos branco-hegemônicos, que narram o negro como o outro, como inferior, como não humano e configuram uma nova ordem simbólica que expressa em sua discursividade a inversão de valores historicamente constituídos sobre seu corpo, sua história, sua cultura e sua ancestralidade.

A linguagem da literatura negro-brasileira assume o descompromisso com os contratos de fala dominantes e ganha sentido político (Duarte, 2011). Escrever ganha um sentido de insubordinação que pode ferir as normas cultas da língua, como o que acontece na obra da autora Carolina Maria de Jesus, ou pela escolha da matéria narrada, como nas escritas de Conceição Evaristo (2009).

A literatura negro-brasileira também tem em seu projeto estético uma diferença cultural e um anseio pela afirmação identitária, com a intencionalidade de atingir um público recepcional negro. Portanto, partindo dessa premissa, autores e autoras da literatura negro-brasileira são porta-vozes da comunidade e apresentam em seus projetos estéticos a reversão dos valores hegemônicos a partir do combate aos estereótipos e a afirmação do papel social da literatura na reversão de um discurso negativo e inferiorizante do negro e a afirmação da autoestima, tão importantes para o universo infantil.

Cuti (2010) considera que a Lei n.º 10.639/03 impulsionou o mercado editorial da literatura, em especial da literatura destinada ao leitor infantil e juvenil, impulsionando a

produção de obras da literatura infantil negro-brasileira, oportunizando a visibilidade da autoria negra e, conseqüentemente, levando as crianças ao encontro com o protagonismo negro. No entanto, Cuti (2010, p. 144) nos alerta: “Sem nos iludir, é preciso que o senso crítico acenda suas luzes em face dessa produção, pois o racismo não dá trégua e não poupa as crianças”.

Afinal, os caminhos trilhados por personagens negras na literatura brasileira para os escritores e leitores infantis, assim como a literatura para os escritores e leitores adultos mais experientes foram historicamente marcadas pelo racismo expresso por meio de estereótipos pelo epistemicídio, pela sub-representação, pelo exotismo ou pela invisibilidade.

Na seqüência, considerando a presença de personagens negros na literatura infantil brasileira no século XX, a pesquisadora Débora Oyayome Araújo (2018) identifica quatro fases. A autora explica que no início do século XX tem-se a primeira fase da literatura infantil brasileira, na qual as personagens negras eram praticamente inexistentes, refletindo a exclusão da população negra dos projetos da nação vigentes. Ela destaca que essa fase da literatura infantil é marcada por duas tendências: a produção nacional, com poemas e narrativas em contextos brasileiros, e a produção estrangeira, com traduções descuidadas do português de Portugal e aspectos distantes da realidade das crianças da época. Ambas buscavam transmitir valores burgueses, “civilizados” e de “bons costumes”, com exaltação da vida doméstica e de padrões sociais de família:

O apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização. Procuravam-se eliminar os antigos hábitos urbanos, assim como afastar dos grandes centros os grupos populares, concebidos como focos de agitação e resistência à nova ordem social. Nesse quadro, o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na ideia de progresso. A escravidão era representada como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país ‘civilizado’ (Araújo, 2018, s/p).

A segunda fase da literatura infantil brasileira se iniciou na década de 1920. Os personagens negros começaram a aparecer nas obras literárias, mas geralmente mediante representações estereotipadas e em contextos de agressão física e verbal. Os personagens negros, tanto homens quanto mulheres, eram frequentemente retratados como “contadores de história”. Um exemplo é Tia Nastácia, personagem das obras de Monteiro Lobato, que embora desempenhasse um papel significativo em muitas das histórias, também era constantemente alvo de agressões verbais e físicas (Araújo, 2018).

A pesquisadora expõe que a terceira fase da literatura infantil brasileira tem início nos anos 1970 e é influenciada pelas lutas dos movimentos sociais e civis. As produções literárias

ainda são marcadas pelos estereótipos e pela violência racial. Embora a literatura nessa época tenha adotado uma perspectiva “realista”, mostrando a vida “tal qual é” ao leitor infantil e colocando personagens negras em posições de protagonismo, isso teve efeitos ambíguos. Pois, por um lado, as narrativas passaram a se concentrar nas experiências e aventuras de personagens negras, mas, por outro lado, isso também reforçou ou criou estereótipos raciais, prejudicando a representatividade positiva das infâncias negras.

Araújo (2018) cita que, nas produções literárias publicadas entre 1979 e 1989, buscou-se inovar ao atribuir papéis principais a personagens negros, com o intuito de denunciar a pobreza e o preconceito racial e enaltecer seus traços físicos. No entanto, em sua maioria, as obras reforçaram os preconceitos que pretendiam denunciar. Alguns protagonistas negros eram frequentemente associados à pobreza extrema, sendo eles pessoas desamparadas e sem família, retratadas de maneira inferiorizada e sujeitas à violência verbal e/ou física. Mesmo quando enaltecidos por atributos físicos ou intelectuais, isso servia para sustentar o mito da democracia racial.

Uma quarta fase da literatura infantil brasileira pode ser identificada nas duas últimas décadas do século XX, marcada por ambiguidades e oscilação de qualidade. Apesar de importantes iniciativas de valorização do corpo e das identidades negras, muitas obras ainda se baseavam em estereótipos. A tendência de criar personagens negras destacando seus atributos físicos ou intelectuais reforçava o mito da democracia racial, devido ao forte apelo à miscigenação e ao discurso de ausência de discriminação racial no Brasil. Um dos exemplos é a obra da autora Ana Maria Machado, *Menina Bonita do Laço de Fita* (1982).

Araújo (2018) ainda esclarece que, ao final do século XX, diante das denúncias e questionamentos do Movimento Negro sobre o racismo frequente nas obras literárias e didáticas para adultos e crianças, a produção literária para as crianças passa por mudanças significativas. Escritores e escritoras negras investem no universo literário infantojuvenil, apresentando representações que valorizam os corpos e a cultura negra. No entanto, a mudança na produção literária infantil e juvenil brasileira não foi orgânica, pois ainda prevaleciam formas cristalizadas de sub-representatividade de personagens negras, enquanto personagens brancas continuavam a ser predominantemente retratadas como modelos exclusivos da humanidade.

Quanto à literatura infantil produzida no século XX, Araújo (2018) explica que parte significativa dos referenciais teóricos que analisam a produção literária infantil contemporânea reconhece o aumento de obras com personagens negras, especialmente como protagonistas. No entanto, muitos interpretam que o foco dessas produções está no apelo ao mercado, em detrimento da qualidade estética. Contudo, a partir de análises das pesquisas de Oliveira (2008),

Debus e Vasques (2009) e Araújo (2028), entende-se que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), quanto a Lei n.º 10.639/2003, inferem na produção literária impulsionando a produção de obras que apresentam diversidade cultural e protagonismo negro. O aumento de obras com temáticas afro-brasileiras se manifesta por inovações que apresentam um trato mais humanizado dos personagens negros, enaltecem lideranças negras africanas e brasileiras e a cosmovisão das religiosidades de matrizes africanas, porém, algumas ainda apresentam estereótipos de personagens negros nas ilustrações e/ou no texto verbal:

De um lado podemos reconhecer avanços em relação à qualidade estético-literária e à representação e valorização de personagens negras na literatura infantil, de outro, quando observadas dentro do universo de publicações anuais no Brasil, reitera-se a baixa incidência de obras com tais características. Da mesma maneira, um olhar crítico e realista lança-se sobre manutenções de estereótipos que insistem em cristalizar a representação do ser negro a características inferiorizantes (Araújo, 2018, s/p).

Considerando a educação na perspectiva das relações étnico-raciais, neste trabalho compreendemos que o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à igualdade racial de bebês e crianças pequenas e negras perpassa pela mediação da literatura infantil negro-brasileira. A partir da intersecção dos critérios levantados por Cuti (2010), Domingues (2007), Rosa (2021) e Kiusam de Oliveira (2022b) sobre a literatura negro-brasileira e afro-brasileira, assumimos nesta análise os seguintes critérios para qualificar uma obra como Literatura Infantil Negro-brasileira (LINB): autoria negra, protagonismo negro, personagens com humanidade evidente, representatividade positiva negra com exaltação da beleza e da potência negra; temática envolvendo a humanidade e afeto das infâncias negras e a contemplação da temática africana e afro-brasileira no que diz respeito à cultura e religiosidade negra; ambiência ficcional ancorada no afeto e no amor.

Como um desdobramento da literatura negro-brasileira, a escritora negra Sonia Rosa (2021, s/p), ao escrever para o leitor infantil e juvenil, nomeia suas obras de Literatura Negro Afetiva. Segundo a autora, a Literatura Negro-Afetiva:

São as histórias contadas e ilustradas em que a beleza e a força identitária de ‘ser negro’ se faz presente na sua melhor versão: gente bonita, calçada, penteada (penteados afros diversos), sorridente, feliz, com família e histórias para contar. Com vez e voz, isto é, são narrativas negras escritas em primeira pessoa. Os sentimentos que perpassam nesses enredos maravilhosamente enegrecidos são narrativas afetivas cheias de ternura encontradas em ambiências étnicas ou multiétnicas.

A autora explica que em suas histórias (cuidadosamente ilustradas pelos ilustradores) seus personagens negros transbordam humanidade e são valorizados, sendo assim, suas narrativas confrontam a ideologia racista que projetou historicamente o negro no lugar de não humano. Essa representatividade negra na literatura infanto juvenil negro-brasileira oportuniza

a desconstrução de paradigmas literários hegemônicos nos quais se evidencia a invisibilidade e o desprezo pela existência da pessoa negra pela ausência do protagonismo negro e exaltação redundante da branquidão (Rosa, 2021).

Sonia Rosa expõe alguns fatores que deverão ser considerados ao se analisar uma obra literária voltada para crianças e jovens na perspectiva de uma Literatura negra afetiva. Em um primeiro momento destaca que as obras devem contemplar a diversidade racial, priorizando o protagonismo negro nos textos, nas imagens e nos diálogos e os personagens devem transbordar humanidade, portanto, “as imagens e as ilustrações deverão ser respeitadas, fugir dos estereótipos e reforçar de maneira positiva a identidade negra, preservando a humanidade dos personagens negros” (Rosa, 2021, s/p). Quanto aos textos, a autora explicita que devem:

[...] majoritariamente, [mostrar] personagens negros com representatividade positiva, assim como a contemplação da temática africana no que diz respeito à cultura e à religiosidade. A narrativa deverá descrever com respeito os personagens negros, mesmo os vilões e aqueles que não estejam em protagonismo. As descrições referentes às características físicas (fenótipo) e psicológicas dos personagens deverão ser apresentadas buscando exaltar a beleza e a potência dos mesmos, sem desmerecê-los ou humilhá-los (Rosa, 2021, s/p).

Rosa (2021) também expõe sobre o cuidado com as ilustrações, as quais devem trazer representações positivas da estética negra, “não apresentar estereótipos, preconceitos e desprestígios às pluralidades humanas”. Outro ponto levantado pela autora é a autoria. Segundo ela, o autor não precisa necessariamente ser negro ou autodeclarar-se negro, no entanto, considera, assim como Cuti (2010), que a autoria e a ilustração negras contribuem para a afirmação identitária, imprime uma subjetividade ao projeto estético com o ponto de vista negro de ser e estar no mundo. Outro aspecto é o enredo da obra, o qual deve apresentar vivências carregadas de afeto, ternura, carinho, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento. Sendo assim, mesmo na abordagem de conflitos, o amor e os sentimentos de “não estar sozinho ou abandonado” deverão estar presentes.

Dentro da mesma perspectiva de uma literatura negra, brasileira e afetiva, a professora e escritora negra Kiusam de Oliveira (2022b), em entrevista ao Canal Galeano em outubro de 2022, ao falar de sua escrita literária para crianças nomeia sua literatura de Literatura Negro-brasileira de Encantamento, uma literatura de cura. Para Oliveira (2022b), a função de sua escrita é em primeiro lugar a cura de pessoas negras. Segundo a autora as identidades negras historicamente não se viram positivamente na literatura infantil, na literatura juvenil e na literatura brasileira em geral, portanto, seu desafio é trazer a graça e a beleza negra das infâncias, vivências negras e ancestralidade negra como representatividade positiva de suas identidades e possibilitar à criança negra o encontro de estratégias de superação de suas vivências de

discriminação que se desenrolaram em seu cotidiano, nos espaços sociais que compartilham com seus pares, inclusive, o espaço escolar. Assim, a autora expõe:

A literatura que proponho Negro-brasileira do Encantamento está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros apesar de se sociabilizarem em contextos violentos e racistas. Acredito que uma história bem narrada a partir de personagens que retratem histórias reais vivenciadas nos cotidianos infantis de todas as crianças, negras e não-negras – são fundamentais para a elevação da autoestima e promoção do bem-estar físico, mental, psíquico e espiritual de todas as crianças. Também, característico dessa literatura fornecer referenciais instrumentais e simbólicos para que as crianças negras consigam combater o racismo, fundamentações que só quem é negro pode ser capaz de compartilhar (Oliveira, 2020b, p. 9).

Ao tratar do universo recepcional da literatura negro-brasileira destacamos com base em Duarte (2011) que não é uma tarefa fácil ter a necessidade de abarcar, de um lado, o gosto pela leitura em um contexto marcado por crianças e jovens imersos em vivências hegemônicas de meios eletrônicos e redes sociais, as dificuldades das classes populares de terem acesso ao livro, bem como a permanência da ideologia dominante da democracia racial e meritocracia que perpassa famílias, professores, crianças e adultos, e, ainda, a ausência ou quase ausência de formação para a educação das relações étnico-raciais. Não bastasse, há, também a preocupação com o vínculo entre a literatura infantil e o mercado editorial.

Também consideramos indispensável destacar que de outro lado do universo recepcional da literatura negro-brasileira nos espaços educacionais, também convergem concepções historicamente construídas a partir da negação do racismo e de sua centralidade na formação das desigualdades sociorraciais no país, assim como a marginalização, demonização e desvalorização da estética, cultura e história africana e afro-brasileira; e ainda, do discurso conservador que discursa sobre uma igualdade formal, mas ignora as vozes e vidas de coletivos subalternizados.

Historicamente, o direito à literatura pertence às classes privilegiadas, com o agravante de que o acesso das classes populares à literatura colocaria em risco a estrutura social. No entanto, nesse contexto, se faz necessário levar à criança leitora à literatura negro-brasileira com sua diversidade de produções, com seus novos modelos identitários e o diálogo com projetos estéticos que evidenciam a estética e as vivências negras, questionam e combatem os estereótipos, o preconceito e a discriminação racial, garantindo o acolhimento e, portanto, o direito à educação para as crianças, em especial, às crianças negras a partir de narrativas contra-hegemônicas e de representatividade positiva do negro e das infâncias negras.

CAPÍTULO III

3. A LITERATURA INFANTIL NEGRO-BRASILEIRA NA CENA LEITORA APÓS 20 ANOS DA LEI N.º 10.639

Neste capítulo, temos o objetivo de analisar e levantar a presença de representações culturais e estéticas da cultura africana e afro-brasileira presentes nos livros literários que compõem os Guias PLD Literário 2018 e 2022 a partir do levantamento da Literatura Infantil Negro-brasileira. No entanto, iniciamos ressaltando que apesar de todos os determinantes excludentes que envolvem a literatura para crianças e a formação de leitores nas instituições públicas de educação, atualmente, temos o agravante dos movimentos conservadores que atacam a escola, a formação crítica, os movimentos sociais, cerceiam a autonomia pedagógica de professores, contestam a ciência e censuram a literatura que apresenta em seu projeto estético discursos contra-hegemônicos. A literatura infantil negro-brasileira presente na realidade das instituições educacionais públicas brasileiras é afetada pela resistência negra, mas também por discursos ideológicos conservadores que insistem na desqualificação e anulação das vozes e dos corpos negros na cena leitora.

Falar sobre o negro, em uma sociedade racista como a brasileira é extremamente difícil, uma vez que a ideia é que os sentidos já estão dados: inferior, feio, sujo, mau, desqualificado, violento, marginal, ladrão, entre tantos outros adjetivos que “legitimam” a sua marginalização na sociedade de classes. Porém, os sentidos não são dados, eles são construídos historicamente em uma infinita trama discursiva que carrega luta de classes e relações de poder. Contudo, se os sentidos negativos sobre o negro foram sugeridos e afirmados nas mais variadas representações, esse discurso também pode ser resignificado, porque as palavras não são mortas.

Reafirmamos que a prática da leitura de textos da literatura infantil negro-brasileira, mobilizam positivamente a cultura e a estética negra e contribuem para a descolonização de saberes, ou seja, ela, em razão de sua função estética e humanizadora, mobiliza o processo de reconhecimento e valorização do negro, uma vez que possibilita o encontro com a estética, a cultura, a história, a “ancestralidade ativa, potente e pioneira” (Pinheiro, 2023.p. 43) africana e afro-brasileira na escola, contribuindo para resignificar a subjetividade da criança negra e as hierarquias raciais, portanto, (re)construir saberes.

É na leitura literária que ratificamos um dos caminhos para a educação antirracista, um caminho para a problematização do racismo nas instituições educacionais, para uma educação

e uma sociedade antirracista, pois a leitura literária mobiliza pela sensibilidade, pela emoção, pelo encontro com o outro e o envolvimento estético com as dores, os conflitos, as descobertas, as contradições, as conquistas e derrotas humanas e universais. A literatura humaniza, transforma palavras em sentimentos e em experiências que possibilitam rupturas dos silenciamentos ou ideias estereotipadas, questionamentos e novos sentidos. Ou seja, o aspecto dialógico, polifônico e responsivo da leitura literária permite o processo de humanização.

A leitura literária negro-brasileira é capaz de deslocar e produzir novos sentidos diante das relações étnico-raciais na escola, não apenas por meio do envolvimento das crianças leitoras com a narrativa, seus conflitos e descobertas – a qual pela sua própria natureza ficcional e problematizadora coloca o leitor em contato com o outro, mas por representar o protagonismo negro em todo o seu projeto estético, protagonismo até pouco tempo muito incomum na leitura destinada ao leitor infantil. Reiterando, em conformidade com Cruvinel (2002), o discurso literário não se esgota no ato de leitura, ele transcende-o, trazendo para a cena leitora escolar a problematização como princípio educativo.

Em junho de 2021, Sérgio Camargo, o então presidente da Fundação Cultural Palmares banuiu grande parte dos livros do acervo da instituição alegando dominação marxista. Entre os títulos banidos estavam versões de *O capital* de Karl Marx. Diante do veto da Justiça Federal, Sérgio Camargo informou que tais livros ficariam no canto esquerdo na nova biblioteca no que ele denominou de “Acervo da Vergonha”. Em novembro de 2021, o Colégio Vitória em Salvador afastou uma professora do ensino Médio por indicar o livro *Olhos D’Água*, da escritora negra Conceição Evaristo (2009) para os estudantes.

Em março de 2023, o livro *Amoras* do autor Emicida foi vandalizado, alvo de intolerância religiosa por uma mãe de um aluno do ensino fundamental de uma escola da rede privada em Salvador, as páginas do livro foram riscadas com salmos bíblicos tentando desqualificar e demonizar as informações sobre as religiões de matriz africana presentes na obra. No ano seguinte (março de 2024), uma diretora de Santa Cruz do Sul, município do Rio Grande do Sul, publica um vídeo “denunciando” que o Ministério da Educação estava distribuindo livros que contêm linguagem inadequada. A suposta denúncia se referia ao livro *O avesso da pele*, do escritor negro Jefferson Tenório, obra vencedora do Prêmio Jabuti 2021, maior premiação de literatura no Brasil. O livro foi banido nas escolas do referido município e em mais 18 municípios do Rio Grande do Sul. Diante da exposição na mídia, a Secretaria de Educação negou a censura ao livro nas escolas, mas outros Estados, como o Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás, também decidiram censurá-lo.

Os 20 anos da Lei n.º 10.639/03 são marcados pela inserção e visibilidade de escritores e escritoras negras, suas vozes, as vivências negras e as infâncias negras dentro e fora do universo literário, mas também pela censura, amparadas por um movimento conservador que questiona a ciência, descaracteriza a literatura, persegue professores, quer calar mais uma vez as vozes negras e desqualificar qualquer ação que tem como objetivo a análise crítica da realidade e o desvelamento da superficialidade dos projetos políticos que atacam a democracia e as classes não-hegemônicas.

Para Gomes (2023), desde abril de 2016 assistimos a uma virada conservadora no país, que tem como protagonista os fundamentalistas religiosos e políticos, os setores privatistas e o fortalecimento do neoliberalismo. Diante dessa virada conservadora, são constantes os ataques aos princípios democráticos, à Ciência e à Educação, da Educação Básica à Educação Superior.

Silva e Souza (2018), ao analisarem os movimentos conservadores no âmbito da educação brasileira entre os anos de 2014 e 2018 (período de ascensão da ideologia conservadora, de um golpe com destituição da presidenta Dilma Rousseff e do governo interino Michel Temer), destacam três pontos: fortalecimento de um projeto político conservador e autoritário de sociedade que se espalha para a educação; uso do espaço público e das redes sociais para difusão da ideologia conservadora e de suas pautas políticas, inclusive, com disseminação de *Fake News*. Os mesmos autores elencam três movimentos conservadores que inferem de modo direto na educação e que abarcam e disseminam a ideologia conservadora ultraneoliberal: o Movimento Brasil Livre (MBL), o “Escola Sem Partido” e o Todos Pela Educação.

Segundo os autores, o MBL é um movimento que discursa sobre a ideia de uma sociedade igualitária, mas que ignora as desigualdades sociais, as vozes e as reivindicações dos sujeitos coletivos das classes subalternizadas. Surgiu durante a campanha eleitoral de 2014, formado por lideranças jovens em articulação nas redes sociais digitais, afirma ser uma entidade que luta por uma sociedade mais livre, justa e próspera, porém mantém um discurso com sentido conservador e neoliberal, ou seja, defendem a liberdade do capital e do mercado como fundamento econômico neoliberal e o sentido de justiça e prosperidade dialoga com a defesa da meritocracia. Sua intenção é desqualificar e destruir a Educação Pública em função de interesses privatistas e de gestão empresarial da educação. Dentro desse pensamento podemos destacar algumas frentes: a defesa da militarização das escolas e da gestão privada das escolas públicas; implementação de *voucher* em todos os níveis de ensino; competição entre escolas em índices de avaliações externas; defesa do projeto “Escola sem Partido e do *Homeschooling*” dentre outros (Silva; Souza, 2018).

Consoante os estudos de Silva e Souza (2018), o Movimento “Escola sem partido” foi criado em 2004 com dois objetivos: o primeiro é a implantação do Projeto de Lei Escola Sem Partido e o segundo é a construção de uma associação de pais, alunos e conselheiros contra o que denominam de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras. O Projeto de Lei “Escola sem Partido” ataca a liberdade docente, persegue professores e o papel social da escola de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, como pode ser observado no Projeto de Lei:

É notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis;

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (Projeto de Lei, 2018¹³).

A professora e pesquisadora Russel Dutra da Rosa membro do “Movimento Escola sem Mordça” interpõe que apesar de ter sido criado em 2004 por Miguel Nagib, a “Escola sem Partido” ganha visibilidade em 2014 durante votação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual houve uma união da bancada religiosa em torno da aprovação de projetos. Foi nesse momento que a bancada religiosa conseguiu vetar metas e estratégias que tratavam da equidade de gênero e da promoção da igualdade étnico-racial. Houve também um projeto que vetou o uso dos termos “gênero” e “sexualidade” no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE). A partir disso, começaram a aparecer nos estados e municípios vários projetos de lei. Miguel Nagib também percorreu o país palestrando sobre uma suposta doutrinação ideológica nas escolas.

Rebuá (2020, p. 195) esclarece que:

Com o ‘Escola sem Partido’ alçado à condição de norte moral do Anti-intelectualismo no país, temos visto o crescente constrangimento de professores em sala de aula (ataques, filmagens, gravações etc.), da escola à universidade, tornando corriqueiras as perseguições a profissionais da educação, às quais a universidade, enquanto salvaguarda da ciência e da crítica, tem conseguido, não sem alguma letargia (também por conta das diversas outras frentes de luta, como contra o estrangulamento de recursos, o ‘Future-se’, os cortes de bolsas, as intervenções etc.), reagir com denúncias, processos e ações coletivas de sindicatos e órgãos representativos de classe.

¹³ Projeto de Lei “Escola sem Partido” disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037. Acesso em: 6 mar 2024.

Em dezembro de 2018, o projeto “Escola Sem Partido” deixa a pauta nacional ao ser arquivado pela Comissão Especial na Câmara Federal devido à sua inconstitucionalidade, mas os ataques contra os/as professores/as e contra a autonomia da escola continuam como um dos instrumentos políticos da direita.

Outro movimento conservador citado pelos pesquisadores é a ação coletiva conservadora do chamado “Todos Pela Educação”, fundado em 2007. Esta é uma associação filantrópica de direito privado sem fins lucrativos, composto pelo empresariado do grande capital nacional de diferentes setores: personalidades políticas e esportivas articuladas ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), organizações como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, e Itaú Social, Educadores e acadêmicos, gestores públicos e políticos, e sociedades civis (ONGS). Possui interesse pela direção da educação pública e da classe trabalhadora, assumindo, no entanto, as necessidades do setor privado e não os interesses da classe trabalhadora. Defendem os interesses empresariais na Educação, significando anular a função social da escola de mediar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Seu discurso é o de que a função da escola pública é formar para as competências, dito de outra forma, formar para as competências que interessam ao mercado (Silva; Souza, 2018).

3.1 A Literatura Infantil Negro-Brasileira nas instituições públicas de Educação Infantil após 20 anos da Lei n.º 10.639

A aproximação do objeto de estudo literatura infantil negro-brasileira no âmbito da educação infantil pública requer a análise dos programas de leitura e literatura do Governo Federal, portanto, nesta sessão realizaremos o levantamento e análise dos acervos das obras literárias aprovadas e disponibilizadas no Guia PNLD Literário destinadas à Educação Infantil nos anos de 2018 e 2022, com o objetivo de responder à questão de pesquisa: Após 20 anos de Lei n.º 10.639/03, o que as crianças leem e os que as professoras leem com as crianças nas instituições públicas de educação infantil operam para a reprodução ou superação de hierarquias raciais? Destacando que o que as crianças leem ou o que as professoras leem nas instituições educacionais dependem sobremaneira das políticas de leitura na escola e do *status* da leitura literária nos projetos políticos de governo.

O direito à literatura no espaço educativo está diretamente ligado às políticas públicas e ao investimento público, isso nos aponta para o contexto de retrocessos dos direitos sociais no qual insere a extinção do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e a vinculação de

distribuição de obras literárias nas instituições educacionais ao Plano Nacional de Livro e Material Didático (PNLD Literário).

O PNLD Literário foi instituído pelo Decreto n.º 9.099/2017, pós-golpe de 2016, sob o governo de Michel Temer (Agosto/2016-2019), a partir do qual a distribuição de obras literárias é incorporada à distribuição de livros e materiais didáticos, inclusive, de livros didáticos (apostilas) para as instituições de Educação Infantil, vinculados a sistemas privados, distorcendo a função da leitura literária e da educação infantil na formação humana e, por conseguinte, escancarando o retrocesso nas políticas do livro literário e da leitura. Com o referido decreto (Dec. n.º 9.099/2017), o livro literário passa a ser material presente na política de Estado PNLD e passa a participar regularmente dos processos de escolha de material didático, conforme explicita o seu artigo Art. 1º:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017).

Entre 1998 e 2014 a distribuição de obras literárias para as escolas e instituições de educação infantil públicas ocorriam bienalmente pelo Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), projeto criado no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) para promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura aos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência (Brasil, 2016). O PNBE foi extinto em 2014, portanto, instituições públicas educacionais ficaram sem receber obras literárias de 2014 a 2018 (CBL, 2017).

Dentro do programa PNBE a Educação Infantil passou a ser contemplada com a distribuição de obras apenas em 2008, sendo também contemplada bienalmente em 2010, 2012 e 2014. Desde então, as instituições de Educação Infantil de todo território nacional não recebem obras literárias. E a provocação que se levanta é: qual o *status* da literatura, da leitura literária nas políticas neoliberais num contexto político e social de questionamento das conquistas democráticas, das ciências em geral, e em especial das ciências humanas, da adoração pela meritocracia e pelo mercado dito virtuoso, do ataque à educação e o cerceamento e perseguição de professores, e da afirmação dos direitos sociais como empecilho para o crescimento econômico de um país racista, fundado sob a escravidão de povos africanos?

A extinção do PNBE e a vinculação da distribuição de acervos literários às instituições públicas ao PNLD marcam mais um dos retrocessos nos direitos sociais dos últimos anos, retrocessos também marcados pelo Golpe de 2016. Assim,

O golpe de 2016 marca uma fratura irremediável no experimento democrático iniciado no Brasil em 1985. Ainda que com limitações e contradições, a ordem balizada pela Constituição de 1988 garantia a vigência das instituições mínimas da democracia liberal: o voto popular como meio necessário para a obtenção do poder político e o império da lei. A derrubada da presidente Dilma, mediante um processo ilegal, sinalizou que tais institutos deixaram de operar e, por consequência, o sistema político em vigor no país não pode mais receber o título de ‘democracia’ – mesmo na compreensão menos exigente da palavra (Miguel, p. 30, 2016).

Uma sociedade democrática tem seus alicerces em uma sociedade igualitária, na qual os direitos sociais deveriam ser garantidos a todos, sobretudo às classes desfavorecidas. Chauí (2016) explicita que os programas governamentais dos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) de transferência de renda, inclusão social e erradicação da pobreza, a política econômica de emprego e de elevação do salário mínimo, bem como a recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares (principalmente relativos à alimentação, saúde, educação e moradia) determinaram transformações sociais, acesso das classes trabalhadoras a melhores condições de emprego, alimentação, moradia, lazer. Contudo, foram ações que incomodaram explicitamente os privilégios das classes dominantes ao ver a doméstica passando férias na Disneylândia, ou o filho do porteiro e outros tantos filhos da classe trabalhadora adentrando as portas da Universidade Pública e “colorindo” esses e outros tantos espaços de acesso historicamente negados às classes populares. Portanto, “O que o caso brasileiro ilumina é o fato de que [...] a democracia incomoda as classes dominantes. Afinal, se o consentimento da maioria se torna condição para o exercício do poder, pode ser que o interesse dessa maioria se faça ouvir também” (Miguel, p. 30, 2016).

Em sua pesquisa Moura (2023) explicita que, apesar das críticas estruturais, o PNBE foi a política de distribuição de livros literários mais duradoura no Brasil e, mesmo diante dos pedidos insistentes de retomada do programa, o Governo Federal decidiu pelo lançamento de um novo edital para aquisição de livros literários em 2018, porém, substituindo abruptamente o PNBE pelo PNLD Literário, sugerindo uma unificação entre os dois programas. A compreensão superficial é que o direito à literatura será garantido ao pequeno e jovem leitor, com a continuidade da distribuição de livros literários às instituições educacionais de educação básica. No entanto, conforme a análise de Moura (op. cit.), entre o Decreto n.º 7.084/2010 que trata sobre o funcionamento do PNBE e o Decreto n.º 9.099/2017 que vincula a distribuição de livros literários ao PNLD, destaca-se no segundo a forma de enquadramento dos livros em

categorias, isto é, distancia-se, conseqüentemente, da abordagem literária, e o conteúdo solicitado, em si, corresponde mais as características do livro didático e as demandas diretas para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Em virtude da junção dos programas (do livro didático e do literário), pensamos ser necessário, desde o decreto, uma delimitação clara na especificidade do trato com os diversos materiais a serem avaliados, selecionados e distribuídos pelo governo, como o livro de literatura, objeto constituído a partir de uma tradição, consenso de linguagem e estrutura que se difere de outros materiais de leitura, tal solicitação é importante, porque tais disposições legitimam a garantia do campo literário no âmbito da educação brasileira (Moura, 2023, p. 51).

É nessa realidade complexa que surgem os rumores de um golpe parlamentar efetivado no dia 31 de agosto de 2016, com a destituição da presidenta Dilma. Estavam consolidadas as bases de ataque à democracia, embasadas no discurso neoliberal, neoconservador e anticientificista. A transferência da distribuição de livros literários ao projeto governamental, Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), também se inscreve nesse contexto de ameaça aos direitos sociais conquistados historicamente e expressos na Constituição Cidadã de 1988.

Não faltaram críticas e reivindicações contra o Decreto n.º 9.099/2017, nas quais destacam a destruição de políticas públicas construídas historicamente pelos movimentos sociais, os retrocessos na concepção escolarizada de Educação Infantil ao incluir a distribuição de livros didáticos à creche e pré-escola, assim como retrocessos na discussão de literatura para bebês e crianças pequenas ao submetê-las a processos de alfabetização e subordinar a Educação Infantil de forma propedêutica ao ensino fundamental, desconsiderando suas especificidades e o que foi preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009):

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 30).

Diante de todos esses retrocessos, cabe retomarmos o Plano Nacional do Livro e da Leitura, criado no ano de 2006 para ratificar, com base em Candido (1996), as funções da literatura na formação humana:

a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência (Brasil, 2006 p. 22).

É nesse contexto de pós-Golpe/2016, pós-pandemia, pós-Governo Bolsonaro, entre resistência contra os ataques à democracia e diante de uma sociedade e de uma política cindida entre os valores democráticos e os valores mercadológicos que se insere o PNLD Literário 2020/2022.

A seguir realizaremos a análise dos editais, das orientações que compõem os guias para a escolha docente e, especialmente, das obras aprovadas disponibilizadas no Guia PNLD Literário 2018 e Guia PNLD Literário 2022 para a etapa da educação infantil a partir das seguintes questões mediadoras: há personagens negros e como são representados na literatura infantil disponibilizada para todas as unidades educacionais públicas brasileiras? Os personagens negros aparecem como protagonistas? Há a oferta de literatura infantil negro-brasileira para o leitor infantil da creche e pré-escola?

Antes propriamente da análise das obras realizamos breve estudo dos editais e orientações que compõem os Guias PNLD Literário 2018 e 2022, buscando tanto encontrar a concepção de leitura e literatura presentes nos documentos, quanto a intersecção entre o PNLD Literário e a Lei n.º 10.639/03.

Para aproximarmos da literatura infantil negro-brasileira, em um primeiro momento analisamos as ilustrações das capas dos livros disponibilizados no Guia PNLD Literário 2018 e PNLD Literário 2022 para levantamento da presença de personagens negros, os quais foram identificados a partir da representação de seus fenótipos (cabelo crespo, trançado etc. e cor da pele).

3.1.1 PNLD Literário 2018: transição política, literatura e educação

O PNLD Literário 2018 se dá em um período de crescimento dos movimentos conservadores de direita no Brasil e ao redor do mundo. Isso significa que o PNLD 2018 é fruto da transição política marcada pelo tensionamento dos valores democráticos. Desde os movimentos conservadores que antecederam e justificaram o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República em 2016, que ganharam força no governo interino de Michel Temer e que subsidiaram o governo Bolsonaro “[...] talvez o Ministério da Educação (MEC) tenha sido a área do governo que concentrou mais violência, polêmica e ataque à democracia” (Rebuá, p. 2020, p.198).

Rebuá (2020) ressalta que os representantes de uma direita ultraconservadora nos costumes e ultraneoliberais na economia (cristãos fundamentalistas, notadamente evangélicos

neopentecostais, grupos militares e paramilitares; o olavismo, intitulado como “ala ideológica” do governo; as entidades empresariais neoliberais e seus reformadores da educação) mostram as faces do fascismo como método de agressão que degrada o debate público, aniquila os acordos democráticos básicos e mina as conquistas de direitos sociais. Esse foi o grupo responsável pela Reforma Trabalhista, pela PEC 55/2016, uma emenda constitucional do teto dos gastos públicos que representou a redução de investimentos em áreas sociais; já no campo educacional, houve o rebaixamento de qualquer debate acerca de políticas públicas e de compromissos do Estado para com a formação escolar e universitária de seus cidadãos e a agressão dos sujeitos diretamente envolvidos no fazer educacional: professores, gestores, técnicos e alunos.

Como desdobramento dos movimentos conservadores, da inferência de políticas neoliberais na educação e como marco de mais um retrocesso nas políticas públicas no âmbito da educação, após reivindicações e alterações em suas primeiras versões, o primeiro edital PNLD Literário é consolidado e lançado em 4 de junho de 2018 com convocação para o processo de inscrição de obras literárias para as etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo o referido edital, cada obra deveria se inscrever em apenas uma categoria:

- a) Categoria 1 (Creche I): obras literárias voltadas para as crianças de 0 a 1 ano e seis meses;
- b) Categoria 2 (Creche II): obras literárias voltadas para crianças de 1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses;
- c) Categoria 3 (Pré-escola): obras literárias voltadas para crianças de 4 a 5 anos 11 meses;
- d) Categoria 4: obras literárias voltadas para as estudantes do 1º ao 3º anos do ensino fundamental;
- e) Categoria 5: obras literárias voltadas para as estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental;
- f) Categoria 6: obras literárias voltadas para os estudantes do 1º a 3º anos do ensino médio (Brasil, 2018, p. 3).

As categorias 1, 2 e 3 referem-se à creche e à pré-escola e indicam a aproximação do *corpus* de estudo desta pesquisa. Conforme o edital, as obras inscritas e selecionadas para a escolha docente deveriam estar adequadas à faixa etária, em consonância com a BNCC e contemplar temáticas. A categoria 1, que se refere à Creche 1 (bebês de 0 a 1 ano e 6 meses), englobava a sugestão dos seguintes temas: descoberta de si; A casa e a família; o mundo social e outros temas. A categoria 2, que se refere à creche 2, ou seja, às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), deveriam trazer os temas: descoberta de si, família, amigos e escola, o mundo natural e social; diversão e aventura e outros temas. A categoria 3, que se refere à pré-escola, ou seja, crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), deveria tratar das

seguintes sugestões de temáticas: descoberta de si; família, amigos e escola; o mundo social; aventura e outros temas.

No entanto, no item 1.2 do edital, há a obrigatoriedade de especificar duas ou mais temáticas e a sua vinculação à BNCC:

A obra literária deverá vincular-se, necessariamente, a uma categoria, a um ou mais temas claramente especificados e a um gênero literário. A avaliação pedagógica analisará a adequação da obra literária e a categoria na qual foi inscrita, considerando a respectiva faixa etária. Para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental será analisada a consonância com a BNCC e, para o ensino médio, a consonância com as Diretrizes e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 32).

O que se desvela com o Edital PNLD Literário 2018 é uma “ferida literária” (Cruvinel, 2002), isto é, a tentativa de submissão da leitura literária ao discurso pedagógico. Cruvinel (2002) assevera que a ferida literária se forma quando a literatura e sua natureza dispersiva, dialógica e inquiridora é instituída como uma prática de coerção, ou seja, [...] é dada a uma expressão de arte um caráter de disciplina curricular provocando um rompimento no papel formador, humanizador e dispersivo da literatura. Quando tomamos os critérios para inscrição e seleção de obras a serem disponibilizadas nas instituições de educação infantil em todo o território nacional não encontramos nenhuma referência da literatura enquanto arte, enquanto diálogo que o homem estabelece com o mundo, mas um vínculo direto com faixas etárias, temáticas e com a BNCC que, na etapa da Educação Infantil, se organiza entre campos de experiência, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Não vamos nos aprofundar na análise da BNCC, mas faz-se necessário citá-la nesse contexto para destacar o retrocesso nos projetos de literatura e leitura literária no âmbito da educacional nacional com a extinção do PNBE - o qual se aproximava, apesar das contradições que apresentava, do direito à literatura - e a instituição do PNLD Literário, destacando que o PNLD foi criado desde 1985 para a distribuição de materiais didáticos. A linguagem literária difere da linguagem dos materiais didáticos, portanto a natureza do discurso literário não se submete ao discurso pedagógico, como nos explica Cruvinel (2002):

O discurso literário não se submete muito facilmente a regras ou ordens discursivas alheias a seu campo. Muito longe de ser conclusiva, a lição da literatura é justamente a hesitação, deixando que o leitor escolha um dos possíveis caminhos para a construção de sentidos. Ela não quer resolver contradições, mas, ao contrário, fazê-las aflorarem, levando o leitor a interrogar, cada vez mais, o homem e tudo o que o cerca. (Cruvinel, 2002, p. 49).

O que o PNLD Literário 2018 sugere é a produção de literatura vinculada a temas, assim como indica a leitura literária na escola com uma função pragmática, utilitarista, como mero

objeto didático, reproduzindo a ferida literária que insiste em permanecer no trato pedagógico com a literatura e a formação de leitores no âmbito educativo. De modo que, em um momento político de pós-golpe, dirigido por um presidente temporário e de ataque à democracia, é preciso considerar que o ato de ler é considerado perigoso, porque possibilita ao leitor uma compreensão da realidade por meio do imaginário.

Na introdução do referido edital, encontramos a descrição de que as obras devem estimular no âmbito de interações e brincadeiras a curiosidade em relação à cultura escrita, auxiliar os professores a se tornarem mediadores eficientes entre as crianças e os textos e **“propiciar a familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita”** (Brasil, 2018, s/p - grifo nosso). Essa descrição causa certo estranhamento, porque a literatura deve possibilitar às crianças vivenciarem as experiências estéticas do universo literário, a partir da qual despertará o interesse pela cultura escrita.

As obras literárias de qualidade são parte do processo de mediação da leitura literária na educação infantil, mas professores mediadores da leitura literária eficientes dialogam com os condicionantes de sua formação inicial e continuada quanto ao ensino da literatura, especialmente na educação infantil. Assim como a manipulação correta de livros ou a diferenciação entre texto escrito e texto imagético não deve ser uma premissa para o ensino da literatura para crianças, essa é uma prática social que as crianças aprenderão nas interações com as conjunturas e práticas sociais de leitura. É difícil compreender o interesse pela leitura literária quando ela é descaracterizada enquanto obra de arte e passa a ser tratada como material didático, ou seja, instrumentalizada a serviço de interesses formativos hegemônicos.

No não-dito do trecho citado e grifado acima, podemos encontrar a afirmação de retrocessos tanto nas especificidades da educação infantil quanto nas especificidades dos processos de leitura literária para bebês, crianças bem pequenas e pequenas. O *status* nesse trecho nos remete aos interesses políticos em avaliações externas de proficiência em leitura e escrita em todo o território nacional de responsabilidade docente e justificativa de um estado mínimo; nos remete também ao interesse em impor uma lógica de mercado no âmbito educacional e fortalecer a ideia de uma educação infantil escolarizante, submetendo às crianças até 5 anos a um processo de escolarização, isto é, descaracterizando a Educação Infantil. Ou seja, um pacote que reafirma os interesses mercadológicos nas políticas públicas educacionais, que se focam em resultados e não em contextos e processos.

Considerando a materialidade da luta de classes no que tange a sociedade capitalista, as classes dominantes não controlam apenas os bens materiais, mas acima de tudo mantêm o *status quo* a partir do controle do capital simbólico (acesso aos bens simbólicos), sobretudo por via

de leis, decretos, de políticas públicas que privilegiam os interesses das classes dominantes, numa relação dialética entre infraestrutura e superestrutura.

Ao procurarmos por uma intersecção entre o Edital PNLD Literário 2018 e a Lei n.º 10.639/03, ou seja, pela obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e o ensino de literatura, encontramos dentro das 60 páginas duas vezes a palavra racial. A primeira se referia aos critérios de avaliação quanto à qualidade do texto no item 1.1 do edital, no qual figurava que não seriam selecionadas obras que apresentassem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações (Brasil, 2018). E no subitem 1.2.6, que trata da adequação à categoria, tema e gênero literário, ao tratar sobre o tema “*Bullying* e respeito à diferença” na etapa do Ensino Médio, encontramos:

Problemas enfrentados no que se refere ao assédio moral e físico no cotidiano escolar. As obras devem abordar, de forma crítica, os males gerados por esse tipo de violência, inclusive, **ressaltando a necessidade de respeito à diferença (seja ela etária, de pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero etc.)**. Com isso, deve-se problematizar tanto os desafios quanto os benefícios da interação com a diferença, destacando-se a necessidade do convívio democrático dentro e fora da escola (Brasil 2018, p. 37 - grifo nosso).

Como é possível observar o texto cita a necessidade de respeito à diversidade, ao pertencimento étnico-racial, contudo, ressaltamos que o tema respeito à diversidade não verticaliza o trato específico a ser dado às relações étnico-raciais ou outras diferenças que constituem o espaço social do âmbito educativo. O respeito à diversidade ocorre quando o direito de ser e estar no mundo de cada sujeito e seu grupo é respeitado em suas especificidades, quando cada sujeito e seu grupo se veem representados positivamente nas relações sociais e nas narrativas das quais participa, ou seja, não há como falar em respeito em diversidade étnico-racial na ação educativa se as referências (estéticas, literárias etc.) que circulam nesse espaço social reproduzem a ideia colonizada de humano universal brancocêntrico e eurocentrado. Portanto, a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira no contexto de uma sociedade racista como a brasileira, impõem a verticalização no trato pedagógico da diversidade étnico-racial, pois “As políticas universais não conseguem contemplar a raça de maneira como esta necessita” (Gomes, 2017, p. 113).

A palavra diversidade aparece 5 vezes no texto do edital. Duas delas se referem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como uma das representantes do Ministério da Educação (MEC) na elaboração do edital, a qual foi

extinta logo em seguida, no ano de 2019, apontando mais um retrocesso nas conquistas históricas em prol da igualdade racial dentro e fora do contexto educacional.

Na introdução, o edital apresenta que em todas as etapas as obras devem potencializar a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca, assim como expõe que “As obras devem proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica - com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura” (Brasil, 2018, p. 30). Também podemos observar no edital uma aproximação com a Lei n.º 10.639/03 ao trazer dentro das temáticas o “Mundo natural e social” e “Família, escola e amigos” o enfoque em temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.

Apesar do Ensino Médio não fazer parte do campo de análise desta pesquisa, necessário se faz observar que para esta etapa de ensino o edital orienta que as obras literárias devem ampliar o contato com diferentes gêneros e estilos, ou seja, devem aumentar a representatividade tanto nas variedades da língua portuguesa, quanto na diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres). No que tange a produção, devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as (Brasil, 2018). A diversidade de autoria não deve ser prerrogativa apenas do leitor escolar do Ensino Médio, ao contrário, deve ser iniciada com o leitor bebê. Isto, considerando que os cânones literários, em especial, ao tratar da leitura para o leitor infantil, são representados majoritariamente pela autoria e protagonismo de referência eurobranca.

Ao citar a inclusão de autores africanos nos acervos de leitura, questiona-se, onde estão os autores negros e as autoras negras, sobretudo os autores negros e negras brasileiros na trajetória escolar do alunado e o quanto isso é indispensável para construir referências e narrativas contra-hegemônicas que respeitem verdadeiramente a diversidade étnico-racial e descolonizem os saberes. As crianças, jovens e adolescentes têm acesso à literatura negro-brasileira, ou seja, têm acesso a outras narrativas e referências de história, de cultura, de estética a partir da cosmo percepção do autor negro brasileiro? A diversidade não é apenas uma palavra a ser tratada de modo politicamente correta nos manuais, mas se refere a uma forma de ser e estar no mundo construído historicamente a partir de um modelo eurobranco como referência única de humanidade, por isso o respeito à diversidade prescinde da personificação, humanização dos “outros”, esses “outros” historicamente narrados a partir da cosmovisão hegemônica eurocêntrica de homem, branco, heteronormativo, cristão e detentor de bens materiais.

Análise das obras PNLD Literário 2018

O Guia PNLD Literário 2018 disponibilizou para a escolha docente um acervo com 147 obras para a etapa da educação infantil, sendo 27 obras para a creche e 120 para a pré-escola. Dentre as quais deveriam ser escolhidas, 20 obras para a creche e 25 para a pré-escola, visando compor o acervo da sala de aula. Destacamos que nesta pesquisa não analisamos obras que têm como protagonistas animais, sejam eles antropomorfizados ou não, ou seja, animais que personificam ações, sentimentos e emoções humanas. Apesar de compreendermos que os enredos podem apresentar discussões que nos remetem às relações étnico-raciais, consideramos nesta análise apenas os personagens humanos nos quais as crianças possam se ver representadas.

Para a etapa da creche que compreende o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, dentre as 27 obras disponibilizadas, apenas uma era indicada para a Creche 1, que corresponde a crianças de 0 a 1 ano e 6 meses. Esse dado traz à tona as fragilidades da leitura literária para bebês, principalmente quando colocamos a questão da identidade étnico-racial em pauta. Reiteramos que, desde muito pequenas, as crianças são capazes de fazer distinções e produzir sentidos ao reconhecer-se ou não nas imagens que lhe são apresentadas, ao perceber como é acolhida e acariciada, assim, o contato com a literatura é parte desse processo de ampliar sua leitura de mundo e constituir sua autoimagem. Portanto, a oferta de apenas um livro para bebês até 1 ano e 6 meses remete às concepções equivocadas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, de leitura literária para eles e indiretamente reforça o cuidar meramente assistencialista em detrimento do cuidar-educar indissociáveis para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de seu reconhecimento enquanto sujeito.

Ao evidenciarmos a quantidade de livros do acervo, observamos que devem ser escolhidas 20 obras dentre as 27 disponibilizadas para escolha docente no Guia PNLD 2018, assim, apesar do PNLD Literário indicar uma escolha democrática realizada a partir da análise dos docentes, os acervos têm uma mobilidade de escolha bem pequena.

Para aproximarmos da literatura infantil negro-brasileira, objeto deste estudo, em um primeiro momento, analisamos as ilustrações das capas dos livros disponibilizados no Guia PNLD 2018 para levantamento da presença de personagens negros, os quais foram identificados a partir de seus fenótipos (cabelo, cor da pele preta). A escritora Sonia Rosa (2021) expõe que as capas dos livros infantis nos convidam para a leitura e apresentam muitas informações em

suas ilustrações, em especial, para o leitor infantil. Logo, é preciso atenção na escolha da literatura para as crianças desde a capa, observando que a ilustração deve respeitar a dignidade dos personagens negros e exaltar sua negritude de forma positiva. A escritora Kiusam Oliveira (2022b) também destaca em suas obras literárias o cuidado com a escolha do ilustrador, pois elas também irão apresentar o mundo para as crianças. A partir da análise, foram levantados os seguintes dados:

Tabela 1 - Características dos personagens nas capas das obras no PNLD Literário 2018 – Educação Infantil

Ed. Infantil	Total		Animais		Diversos		Humanos		Negros		Brancos		Indígenas	
	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%
Creche	27	18,4%	11	7,4%	4	2,7%	12	8,1%	4	2,7%	7	4,7	1	0,6%
Pré-escola	120	81,6%	53	36%	24	16,3%	43	20,2%	6	5%	34	23,1%	3	2%
Total	147	100%	64	43%	28	19%	55	28%	10	6,8%	41	28%	4	2%

Fonte: A autora a partir do Guia PNLD 2018 – Literário Educação Infantil (Brasil, 2018).

Os dados da Tabela 1 nos mostram haver uma presença majoritária de animais antropomorfizados como personagens e protagonistas na literatura disponibilizada para crianças de até 5 anos no Guia PNLD Literário 2018, o que equivale a 43% dos livros literários. Como mencionado anteriormente, apesar dos livros protagonizados por animais apresentarem temáticas diversas e também propiciarem discussões sobre as relações étnico-raciais, nesta pesquisa optamos pela análise dos livros que trazem personagens protagonistas humanos por compreender que as imagens, as ilustrações narram o mundo para as crianças, considerando que as crianças iniciam desde muito pequenas essa compreensão de mundo, a construção de suas identidades e a produção de sentidos e significados diante das relações inter-raciais a partir também desse universo narrado e ilustrado pela literatura, portanto, a necessidade de referências que positivem suas características físicas e culturais a partir de imagens humanas ofertadas por ela.

A partir desses critérios, encontramos 55 livros literários com personagens humanos representados na capa, ou seja, 28% do total de obras. Dentre eles, há 10 livros com personagens negros, 41 livros com personagens brancos e 4 livros com personagens indígenas. Se considerarmos o total de obras, temos 28% de obras que apresentam personagens brancos, 7% personagens negros e 4% personagens indígenas. Quantitativamente, os dados denunciam que apesar da população brasileira ser majoritariamente composta por pessoas negras (56% entre pretas e pardas) e as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645 instituírem a obrigatoriedade da educação para

ERER e para o Ensino de História indígena, africana e afro-brasileira na Educação básica e na formação docente, em especial, na área de Literatura, a representação de personagens negros (e indígenas¹⁴) na literatura disponibilizada para as instituições públicas de Educação ainda é minoritária.

Nos atentando apenas para os personagens humanos representados nas capas, dentre as 55 obras encontradas no Guia PNLD 2018, apenas 18,8% apresentam personagens negros, enquanto 74,5% das obras literárias representam personagens brancos, confirmando, portanto, a presença majoritária de obras que apresentam o protagonismo branco na literatura destinada à criança leitora até 5 anos. Isso reforça e reafirma hierarquias raciais. Em uma educação igualitária e em uma sociedade democrática e igualitária, as crianças têm o direito à igualdade de tratamento, a se verem representadas positivamente no espaço social das instituições educativas.

Segue-se, ainda, que as obras disponibilizadas no referido guia passarão pela etapa de escolha docente ao final de todo o processo de seleção, de modo que aquelas que apresentam protagonistas negros podem não figurar nos acervos de escolha das unidades educacionais. Isso se dá também pelas fragilidades que envolvem as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras materializadas por uma formação, ou melhor, por uma não formação para a educação das relações étnico-raciais e por visões formadas historicamente por um coletivo social racista. Dentre essas fragilidades está a resistência de docentes em aceitar a raça como categoria de análise e como elemento delineador das ações pedagógicas, ou seja, a não compreensão de que as crianças pequenas, na sua interação com o mundo que as cercam e nas interações entre criança-criança e criança-adulto, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial, apresentando estereótipos raciais negativos em relação aos(as) negros(as), e, assim, a não compreensão da centralidade da raça nos processos de ensino-aprendizagem, nos currículos, na reprodução das desigualdades raciais e sociais desde a educação infantil.

As crianças negras precisam se reconhecer e sentir-se acolhidas nas ações pedagógicas que acontecem no espaço educativo formal. Insistir na representação majoritária de personagens brancos ratifica a reprodução das hierarquias raciais e das desigualdades raciais e

¹⁴ Apesar de considerarmos a grande importância da população indígena na composição da população brasileira, sua história e sua cultura e a indispensável discussão sobre os direitos da população indígena para efetivar uma sociedade igualitária e democrática, essa pesquisa tem como tema as relações étnico raciais entre negros e brancos e como objeto de pesquisa a literatura infantil negro-brasileira, portanto, não verticalizaremos os estudos sobre os processos históricos e culturais que envolvem a população indígena brasileira.

educacionais desde a educação infantil sob tutela do Estado, negligenciando mais uma vez o direito ao desenvolvimento integral das crianças negras, a reprodução e formação de crianças brancas com sentimento de superioridade.

Ao aproximarmos nossa análise dos acervos disponibilizados para creche, dentre o percentual de 18,8% das obras com personagens humanos figurando na capa (Figura 1), encontramos 4 obras com personagens negros, o que equivale a 2,7% do total de obras disponibilizadas para a escolha docente. No geral, as 4 obras apresentam enredos com temas do cotidiano infantil trazendo a curiosidade, as descobertas do mundo físico a partir dos sentidos, o sentimento de medo, o aconchego do colo.

Figura 1 - Capas dos livros literários com personagens negros indicados para a creche no PNLD Literário 2018 - Educação Infantil



Fonte: Adaptada do Guia PNLD Literário 2018 (Brasil, 2018).

Dentre as obras com personagens negros na capa, estão: *Alice vê* (Rosa, 2019), *Marco queria Dormir* (Keselman, 2018) e *Bola vermelha* (Starkoff, 2015); são títulos que apresentam o protagonismo negro em seu projeto estético. No livro *Quero colo* (Barbieri, 2018) são mostrados personagens diferentes para identificar o aconchego do colo em diferentes culturas, portanto, apesar da capa representar com destaque a ilustração de uma mulher de pele preta com turbante, adorno utilizado em culturas africanas e afro-brasileiras, e sugerir a expectativa do protagonismo negro, o personagem divide o lugar da narrativa com outros personagens que representam traços étnico-raciais diversos.

Na análise dos acervos disponibilizados para a pré-escola no Guia PNLD 2018 (Figura 2) há 6 obras com personagens negros na capa:

Figura 2 - Capas dos livros literários com personagens negros indicados para a pré-escola no PNLD Literário 2018 - Educação Infantil



Fonte: Adaptada do Guia PNLD 2018 – Literário (BRASIL, 2018).

As obras *Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos* (Andreas, 2015), *Meu pai vai me buscar na escola* (Júnior, 2016) e *Xii... Acabou a luz* (Campos, 2017) apresenta o protagonismo negro desde a capa. A personagem protagonista de *Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos* é representada com a pele negra clara e cabelo encaracolado. Seus traços fenotípicos aproximam sua aparência com as características de pessoas brancas. Em *Xii... acabou a luz*, alguns personagens que compõem a família são representados com a pele clara e cabelo crespo.

Ao tratar das relações étnico-raciais no Brasil, observamos que a sociedade é constituída sob a lógica de um racismo ambíguo (Gomes, 2008) justificado pelo mito da democracia racial e marcado por políticas e lógicas de branqueamento. Isso significa dizer que apesar da sociedade brasileira negar o racismo e o preconceito racial, as pesquisas não apenas mostram, mas denunciam insistentemente que os negros são discriminados nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica, na universidade e vivem uma situação de profunda desigualdade racial. Portanto, ao falarmos sobre a representação do negro na literatura, é preciso destacar os contextos históricos, socioculturais e políticos que colocam o cabelo crespo e o corpo negro como símbolos da identidade negra, como marcas para a identificação étnico-racial, forjada pelo conceito social de raça caracterizada pela ideologia do branqueamento, pela negação da humanidade de homens e mulheres negras, pelo mito da democracia racial, mas também pela resistência, afirmação e reafirmação da negritude pelo movimento negro. Logo,

ser negro no Brasil não se define apenas pela origem africana, mas pelos fenótipos, pela estética, pela marca da corporeidade negra. Pinheiros (2023) explicita que

Existe o conceito biológico de raça, que é este criado e sustentado secularmente pelo racismo científico, mas que caiu há duas décadas com as recentes descobertas genéticas, porém o racismo científico cria o conceito social de raça. Esse existe e é muito forte. É com base nesse último que o pedreiro Amarildo de Souza é sequestrado e assassinado, que Cláudia Silva Ferreira é baleada e tem seu corpo arrastado no asfalto por trezentos metros por uma viatura policial, que o músico Evaldo dos Santos Rosa leva oitenta tiros ao sair para passear com sua família num domingo de sol, que Roberto Pena sai com seus quatro amigos para comemorar o primeiro emprego e os cinco morreram em um carro fuzilado com 111 tiros, que Miguel Otávio, de 5 anos, é abandonado num elevador por Sarí Corte Real e morre ao cair do nono andar de um prédio (Pinheiro, 2023, p. 44).

“Destaca-se o papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele a construção da identidade negra e a importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro [...]” (Gomes, 2008), como ele é incluído ou excluído de acessos a bens materiais, de acesso a direitos humanos universais que parecem ainda não pertencer às classes trabalhadoras, compostas em sua grande maioria por pessoas negras.

Ao tratar da ilustração das pessoas negras na literatura infantil, lidamos historicamente com o lugar e o poder das representações, com a luta de classes e o poder das classes hegemônicas de se verem positivamente representadas, enquanto os considerados “os outros” sendo representados negativamente pela visão hegemônica. Temos as marcas dos estereótipos que caracterizam pejorativamente os personagens negros, mas também temos o estereótipo da brancura, que tenta aproximar a representação negra aos fenótipos brancos e favorecer a brancura como referência.

No Brasil, o racismo de marca, ou seja, aquele que se baseia em características físicas visíveis demarca que os traços da negritude, como a pele escura e o cabelo crespo, são alvos principais da exclusão, violência e opressão. Assim, quanto mais clara a pele e os traços físicos se aproximem da pessoa branca, mais aceitos e privilegiados esses sujeitos serão. O racismo de marca no Brasil ilustra a complexidade das relações raciais no país, onde a aparência física desempenha um papel crucial na determinação de como as pessoas são tratadas e percebidas, incluídas ou excluídas, humanizadas ou desumanizadas.

Esse tipo de racismo tem implicações profundas para a estrutura social e econômica do Brasil, perpetuando desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. Ressaltamos que uma narrativa contra-hegemônica sob a perspectiva da educação das relações étnico-raciais assumirá a representação da negritude, na qual o cabelo crespo e a pele preta serão marcas de representatividade positiva e boas referências para as crianças negras.

Nas obras *Um mundo dentro de mim* (Belém, 2018) e *Se as crianças governassem o mundo* (Xavier, 2018) os personagens representados na capa interagem com outros personagens da narrativa, logo, o personagem negro está presente no projeto estético da obra, mas não há um protagonismo definido e sim uma alternância de imagens e representações.

A partir da análise das capas das obras com personagens negros, chegamos à seguinte Tabela (2):

Tabela 2 - Representação dos personagens negros nas capas das do PNLD Literário 2018 - Educação Infantil

Total de Obras	Humanos	Negros	Protagonistas	Em Interação	Figurante	Literatura Infantil Negro-brasileira (LINB)
147	55	10	6	4	-	2
100%	37%	6,8%	4%	2,7%	-	1,3%

Fonte: A autora a partir do Guia PNLD 2022 – Obras Literárias Educação Infantil (Brasil, 2018).

Considerando esses critérios, a análise nos apresenta que o Guia PNLD Literário 2018, programa responsável pelo direito à literatura no contexto escolar, contém apenas seis obras nas quais os protagonistas são negros, dentre essas, apenas as obras *Alice Vê* da escritora Sônia Rosa e a obra *Meu pai vai me buscar na escola* (Figura 3), do escritor e ilustrador Junião (2021), figuram como Literatura Infantil Negro-brasileira (LINB) para escolha docente.

Figura 3 - Literatura Infantil Negro-brasileira presente Guia PNLD Literário 2018 – Educação Infantil



Fonte: A autora a partir do Guia PNLD 2018 – Literário Educação Infantil (Brasil, 2022).

Apenas 1,3% das obras do PNLD Literário 2018 correspondem à Literatura Infantil Negro-Brasileira. Uma vez mais, evidenciamos que a literatura infantil brasileira ainda é representada pelo protagonismo branco. O protagonismo negro nela ainda é, em grande parte, enunciado pela autoria branca. Compreendemos que o protagonismo negro é primordial na desconstrução das hierarquias raciais desde a educação infantil, contudo, é preciso que esse protagonismo seja apresentado de modo positivo para que as crianças negras se sintam valorizadas e reconhecidas e possam interagir com as referências negras dentro e fora do universo literário. Ou seja, que esse protagonismo seja também de autoria negra, nas quais a corporeidade e as vivências negras se deem dentro e fora do papel, para que as crianças possam se referendar não apenas na experiência estética de uma literatura infantil negro-brasileira, mas se referenciar nas escritoras negras e escritores negros brasileiros. Ademais, o direito a uma educação antirracista perpassa pelas narrativas contra-hegemônicas construídas no lugar social, geográfico, histórico, econômico e social da população negra.

3.1.2 PNLD Literário 2022: avanços e desafios do direito à Literatura Negro-Brasileira na primeira infância

Desde 2019, as instituições de Educação Infantil não recebem livros literários dos programas do Governo Federal. O edital PNLD Literário 2022, destinado à educação infantil, foi lançado em 2020, mas o Guia PNLD Literário no qual são disponibilizados os critérios e resenhas das obras inscritas e aprovadas pelo MEC foi disponibilizado para a escolha docente apenas em novembro de 2023. A previsão é de que o novo acervo será distribuído para as instituições de educação infantil em 2024. O PNBE possuía um ciclo bienal, ou seja, a cada 2 anos os acervos de livros literários eram renovados. No entanto, o PNLD Literário 2022 tem um ciclo quadrienal.

O edital de convocação n.º 02/2020 da Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI) no qual se insere o PNLD Literário 2022 para a Educação Infantil, também inclui a avaliação de obras didáticas e pedagógicas para essa etapa da educação básica. O PNLD literário se refere ao Objeto 2 desse edital.

Na análise do Edital a procura por diálogos possíveis entre o PNLD Literário 2022 e a Lei n.º 10.639/03 observamos que, assim como no edital PNLD Literário 2018, o edital 2022 também pontua que as obras inscritas devem considerar as legislações, diretrizes e as normas dentre as quais cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP n.º

3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 01/2004). Também apresenta em seu item 2.3 que as obras deverão observar os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, portanto, devem representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica de povos e países, promover positivamente a imagem dos brasileiros em suas culturas, origens, raças, cores, idades e demais particularidades, assim como respeitar a liberdade religiosa e a liberdade política dos alunos e de suas famílias, considerando o caráter laico do Estado e o respeito ao sentimento religioso (Brasil, 2022).

Na análise do Guia PNLD Literário 2022 (Brasil, 2023) disponibilizado no *site* do MEC/FNDE para a etapa da escolha docente podemos encontrar certa aproximação entre o PNLD Literário e a Lei n.º 10.639 em sua “Apresentação” ao citar que as obras literárias não devem conter qualquer tipo de estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, linguística, étnico-racial, à opção religiosa, de gênero, cultural, quanto à idade ou necessidades especiais.

No entanto, a “Apresentação” do referido guia expõe que os livros literários que o compõem possuem como documentos basilares a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017) e a Política Nacional da Alfabetização/PNA (Brasil, 2019). Dois documentos consolidados durante um contexto político-social de guinada para a direita ultraneoliberal e neoconservadora no Brasil que tentam submeter os objetivos educacionais aos interesses mercadológicos e inserem a leitura e a literatura em processos de instrumentalização de práticas de leitura e escrita com o intuito de responder às demandas das avaliações em larga escala e às políticas de responsabilização de atores sociais como professores, gestores e familiares pelo fracasso ou sucesso educacional, ou seja, criam condições materiais objetivas para a defesa e a consolidação de um Estado mínimo no qual a qualidade da educação se baseia em demandas de mercado:

Considerando este aspecto, as obras literárias tiveram o **compromisso de atender o desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, além de oportunizar a prática de importantes habilidades de literacia. Bem como os seis eixos da PNA:** desenvolvimento das habilidades relacionadas à literacia e à alfabetização, especialmente para o enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo; para a promoção da fluência em leitura oral; e para o aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica (Brasil, Guia 2022 - grifo nosso).

No trecho acima, apontamos uma contradição na qual o desenvolvimento do gosto pela leitura, o incentivo à imaginação e a ampliação do conhecimento na educação infantil estão atrelados a práticas tecnicistas para o desenvolvimento de habilidades de fluência oral e alfabetização na primeira infância. Em conformidade com Candido (1995), existem três faces simultâneas da literatura, ou seja, a literatura como uma construção de objetos autônomos com

estrutura e significado, como uma forma de expressão e como forma de conhecimento. Assim, compreendemos que o conhecimento não é condição precípua da literatura, mas ele é inerente a ela quando em interação com a sua estrutura e forma de expressão materializadas em seu projeto estético.

O gosto pela leitura não vai se dar em uma realidade na qual o ensino da literatura, a mediação literária for materializada por práticas de leitura fragmentadas, por objetivos que desconsiderem a fruição estética dos textos e não compreenda a criança como leitora, inserindo-as, a leitura literária e a criança, em um campo pragmático no qual os corpos e as mentes “devem” ser treinados para atender a certas demandas do mercado. Concordamos com Paulo Freire que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto, não está na palavra sem contexto, isolada das práticas sociais e dos processos de interação mediadas pela linguagem, ou em uma concepção de leitura pragmática e didatizante, o êxito nos processos de leitura e escrita, em especial, na primeira infância, público alvo da educação infantil.

Os apontamentos de fluência e aprimoramento da leitura oral e da consciência fonológica para as crianças de 0 a 6 anos descaracteriza a educação infantil, a fruição da leitura literária nessa etapa da educação básica, insere a educação infantil e a leitura literária em uma lógica de produtividade a partir do processo precoce de alfabetização da criança desconsiderando as especificidades dela e da educação infantil como lugar da aprendizagem e desenvolvimento constituído nas interações e brincadeiras. Os processos de leitura e escrita devem estar imersos nas práticas sociais, nas interações e brincadeiras das quais as crianças participam e compartilham com seus pares, mediados pelo professor e pela professora, conjunturas nas quais a fruição literária também deve estar presente.

Apesar de figurar no discurso do Guia PNLD Literário 2022, o desenvolvimento do gosto pela leitura e as contradições se apresentam na forma de desenvolver o gosto pela leitura a partir de treino, de imposição de habilidades de alfabetização que não condizem com as faixas etárias e com o contexto educativo da educação infantil, um processo escolarizante e escolarizado que descaracteriza a educação das crianças de 0 a 5 anos. Com isso, o que se desvela é que o Guia apresenta uma lógica instrumental, produtivista e estruturante das políticas educacionais neoliberais que desconsidera a subjetividade, as experiências individuais e sociais das crianças com a língua e “interdita as infâncias nos caminhos formativos que se oferecem nas narrativas, imagens, ritmos, melodias e conflitos presentes nos livros, em favor da adaptação às demandas da vida orientada pela produção e pela competição.” (Farias; Tolentino, 2021, p. 86).

Nessa perspectiva, as políticas de leitura nos espaços de educação formal impõem “uma relação de ganho (o que se aprende, sua aplicação na vida produtiva), faz com que as ações formativas se tornem treinamento e instrução, tirando delas seu caráter principal, a saber, o pensamento analítico e a fruição estética” (Farias; Tolentino, 2021, p. 84).

Ao contrário do que os documentos apresentam, a potência formativa e humanizadora da literatura está na fruição literária, na sua capacidade de inquietar, de instaurar dúvidas e perguntas, de fazer o leitor sentir e refletir sobre si próprio e sobre o outro, bem como sobre o mundo e de realizar o trânsito da experiência literária e a experiência vivida, compreendendo que na literatura as experiências de escritores e seu projeto estético dialogam de “forma responsiva” com as experiências dos leitores na formação de sentidos e, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (Candido, 1995, p. 187).

Em outro trecho da “Apresentação” expõe-se que no guia “as obras selecionadas serão destinadas a formação de acervos das escolas públicas e ao fomento de práticas de literacia e de literacia familiar” (Brasil, 2022). Dito isso, tanto a BNCC quanto o PNA elegem a literacia emergente e a literacia familiar como práticas fundamentais no processo de aquisição da linguagem escrita. No entanto, apesar de ser um termo incomum no Brasil, a “literacia” tem o mesmo significado do que denominamos no Brasil de “letramento”, mas atrelada aos programas do Governo Federal como PNA e “Projeto Conta pra Mim”, distanciam e distorcem o seu conceito, inviabilizando a aquisição da leitura escrita para as práticas sociais.

Farias e Tolentino (2021) citam Ferreiro (1999) para explicar que “literacia” é a tradução de “*literacy*”, termo não utilizado no Brasil. Segundo as pesquisadoras, o país consolidou o uso da palavra “letramento” para se referir ao “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999 *apud* Farias; Tolentino, 2021, p. 80).

Quanto à literacia familiar, Farias e Tolentino (2021) esclarecem que ela compõe o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Em suas análises sobre o projeto “Conta pra mim” que compõe o PNA, as pesquisadoras explicitam que a Literacia Familiar é definida como um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis desde a gestação, ou seja, a literacia familiar é um tipo de chamamento e responsabilização das famílias nos processos de alfabetização e letramento das crianças, desconsiderando a realidade socioeconômica das

famílias. Sugere-se que o sucesso ou fracasso nos processos de aquisição de leitura e escrita na primeira infância têm vínculo direto com o compromisso e participação da família.

As autoras destacam que o documento analisado materializa as faces do neoliberalismo, pois desconsidera as condições materiais da família e exaltam a disposição e boa vontade dos familiares para o êxito nas práticas de leitura e escrita, denunciando a responsabilização das famílias no fracasso dos índices de leitura e alfabetização do país, assim como desresponsabiliza o Estado em seu provimento e melhoria da educação pública laica e gratuita, validando novamente a defesa de um Estado mínimo.

Farias e Tolentino (2021, p. 84) denunciam, ainda:

Destinado às famílias brasileiras, especialmente àquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, como determina a Portaria que cria o programa, o Conta pra Mim parece desconsiderar as marcas socioeconômicas concretas de seu público-alvo. O material pressupõe a existência de condições objetivas para a realização do que propõe, desde espaços adequados para a leitura com as crianças em suas casas até a disponibilidade de tempo que tal tarefa exige, passando pelos conhecimentos prévios necessários para que mães e pais produzam intencionalmente situações que estimulem a percepção e a repetição de aspectos formais da língua pelas crianças.

Com base no exposto, em uma realidade de luta de classes a reprodução e o acúmulo dos bens materiais das classes privilegiadas é produzido pela e na exploração da mão de obra das classes trabalhadoras, as quais, imersas na vida produtiva, não possuem tempo ou condições financeiras para o tempo livre e para a fruição de bens culturais e artísticos, ou seja, a existência das pessoas que compõem as classes trabalhadoras se materializa na produção da sua subsistência.

A realidade objetiva material de boa parte das famílias das crianças atendidas nas instituições públicas de educação infantil pertencem à classe trabalhadora, classe formada majoritariamente pelos ex-escravizados no pós-abolição a partir da negação de direitos e subsídios do Estado, ou seja, são compostas por pessoas que moram nas periferias das cidades, não alfabetizadas ou com baixa escolaridade que vendem sua força de trabalho em serviços de baixa renda, com carga horária excessiva em um contexto ultraneoliberal marcado por direitos sociais e trabalhistas negados ou diluídos. Desconsiderar as condições materiais objetivas das famílias das crianças atendidas nas instituições públicas de todo território nacional é reforçar e reproduzir a estrutura racista e desigual do país. Os programas de literacia familiar pretendem convencer a população de que, com investimentos mínimos em educação, espera-se melhorar seus resultados e mais uma vez responsabiliza os oprimidos e exime os opressores pelo fracasso educacional das instituições.

A análise de Farias e Tolentino (2021) sobre as orientações para a prática de literacia familiar no programa “Conta para Mim” presente no Plano Nacional de Alfabetização (2019), denunciam que tais orientações não apenas desconsideram as subjetividades das crianças, mas também suas experiências individuais e coletivas com a língua, assim como demonstram estarem “desprovidas de sentido, além de preconceituosas e autoritárias na recomendação de uso da ‘norma culta’ e de discurso ‘sofisticado e gramaticalmente correto’ pelos pais junto às crianças, excluindo e interditando a língua em sua diversidade e complexidade sociocultural” (Farias; Tolentino, 2021, p. 85).

As pesquisadoras ratificam que tanto as crianças quanto as famílias, como falantes e usuários de sua própria língua, a utilizam satisfatoriamente, respeitando suas regras de funcionamento. Portanto, esse tipo de proposta que intenta a produção artificial de situações do que se considera o bom e correto uso da língua mostram-se inadequadas diante da pesquisa linguística que se dedica à compreensão da aquisição pelas crianças de sua língua materna, revelando uma visão instrumental e produtivista, teoricamente equivocada quanto ao ensino da leitura e da escrita para as crianças, pois não apenas desconsideram as subjetividades das crianças, mas também suas experiências individuais e coletivas com a língua.

Silva e Silva (2021), ao analisarem a intersecção entre a BNCC e a educação para as relações étnico-raciais na produção de uma educação antirracista explicitam que a BNCC foi formulada para atender aos interesses hegemônicos da classe burguesa, tornando-se uma proposta curricular voltada para uma formação técnica, para o trabalho e o atendimento às avaliações em larga escala. Assim, os conteúdos relacionados às pautas dos Movimentos Sociais não estão contemplados no documento em sua efetividade.

“Mais que verniz, a educação e o acesso a bens culturais devem estar a serviço da formação de consciência sobre quem somos e como vivemos” (Farias e Tolentino, 2021, p. 83).

Análise das obras PNLD Literário 2022

O Guia PNLD Literário 2022 apresentou um aumento significativo na quantidade total de obras disponibilizadas à escolha docente para a educação infantil. O Guia disponibilizou 596 obras para a etapa da educação infantil, sendo 326 obras indicadas para creche e 270 para a pré-escola. Segundo o guia, os livros estão organizados por gêneros, sendo eles: Narrativos — fábulas originais, da literatura universal e da tradição popular, etc.; Poemas — trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.; Prescritivos — instruções, guias, manuais, ciclo de crescimento, ciclo de vida, etc. e; Outros: no quais podemos encontrar quaisquer um dos gêneros citados.

A literatura, como arte da palavra, não se submete à estrutura dos textos prescritivos, instrucionais, portanto, o gênero “Prescritivos” não é literatura. Na literatura, qualquer sentido apenas é recebido quando reduzido à sua estrutura literária, pois “o conteúdo só atua devido à forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (Candido, 1995, p. 178). Parafrazeando Candido (1995), Silva (2016) admite que,

Como um objeto autônomo com estrutura e significado, a literatura humaniza pela força da palavra organizada no texto. Assim, a sua lógica está na sua linguagem, na organização das suas palavras. Com isso, entende-se que o autor, quando escreve um poema ou um romance, propõe uma certa coerência entre as palavras, e isso fala diretamente ao leitor do texto, que, em contato com a organização e coerência das mesmas, é provocado a organizar a sua mente, o seu sentimento e a sua visão sobre o mundo. É por meio dessa ordenação que código e mensagem se fundem, organizando o caos e propondo sentidos para o leitor – sentidos para a vida vivida fora do texto literário, com todas as suas contradições... É por essa razão que o crítico apresenta a estrutura do texto como um dos primeiros pontos para se considerar na função humanizadora da literatura, ou seja, a sua linguagem é diferente da linguagem dos textos instrucionais, científicos ou jornalísticos. A vida e a morte são apresentadas de diferentes maneiras ao leitor pelos diferentes gêneros textuais. No texto literário, o que faz diferença é a organização das palavras, o encadeamento do enredo e a lógica do autor, os quais dialogam com o leitor de forma subjetiva e inquietante (Silva, 2016, p. 31).

No início da análise dos acervos disponibilizados no Guia PNLD literário 2022, encontramos a contradição entre a concepção de literatura como diálogo que o homem faz com o mundo e a concepção de literatura que as políticas de leitura literária na escola assumem. Como mencionado no início deste item, as políticas de leitura literária na escola se aproximam mais das políticas neoliberais marcadas pelas reformas educacionais, pelo vínculo aos índices das avaliações externas e da formação que atende às demandas de mercado do que com a formação crítica no diálogo com os textos literários.

Apesar dessa constatação, a análise das capas dos livros com personagens negros foi realizada em todos os gêneros disponibilizados no guia a fim de levantar como os personagens figuram nas obras. As 596 obras foram distribuídas em 23 acervos, da seguinte forma: 12 acervos mistos, no quais encontramos tanto obras indicadas para a creche quanto as indicadas para a pré-escola; ou 11 acervos nos quais, os de 13 a 18 são indicados para a creche e os de 19 a 23 são indicados para a pré-escola. Os acervos de 1 a 12 e os de 13 a 23 correspondem às 596 obras, mas com distribuições diferentes para a escolha docente, ou seja, as obras que compõem os acervos de 1 a 13 são os mesmos que compõem os acervos de 13 a 23, ou seja, 596 obras.

Quanto à escolha das obras, os docentes deveriam escolher por acervos, sendo cada acervo composto de 49 e 55 obras. De acordo com o Guia PNLD Literário 2022, a quantidade

de acervos a serem escolhidos para cada unidade educacional seria calculada por cada segmento (creche e pré-escola) registrado no censo escolar, conforme indicação do Quadro (4) a seguir:

Quadro 4 - Quantidade de acervos a serem escolhidos por cada unidade educacional

Alunado	Quantidade de Acervos (creche)	Quantidade de Acervos (pré-escola)
Até 25 alunos	1	1
Até 50 alunos	2	2
Até 100 alunos	3	3
Até 200 alunos	4	4
Acima de 200 alunos	6	6

Fonte: Brasil (2022).

Para aproximação do objeto de pesquisa, isto é, a Literatura Infantil Negro-Brasileira, nessa etapa, realizamos a análise das capas das obras disponibilizadas no guia, identificando a presença de personagens negros. A partir dessa avaliação, levantamos os seguintes dados (Tabela 3):

Tabela 3 - Características dos personagens nas capas das obras do Guia PNLD Literário 2018 – Ed. Infantil

Ed. Infantil	Total		Animais		Diversos		Humanos		Negros		Branços		Indígenas	
	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%	Qd. Obras	%
Creche	326	54,7	147	24,6	59	9,8	120	20,1	35	5,8	84	14	1	0,1
Pré-escola	270	45,3	105	17,6	32	5,3	129	21,6	50	8,3	76	12,7	3	0,5
Total	596	100	252	42,2	91	15,2	249	41,7	85	14,1	160	26,7	4	0,6

Fonte: A autora a partir do Guia PNLD 2018 – Obras Literárias Educação Infantil (Brasil, 2022).

Na aproximação do objeto de pesquisa, encontramos 249 obras literárias com personagens humanos representados na capa, ou seja, 41% do total de obras. Dentre eles, há 85 livros com personagens negros na capa, 160 livros com personagens brancos e 4 livros com personagens indígenas. Se considerarmos o total de obras que compõem o acervo, identificamos que 26% dos livros literários apresentam personagens brancos, 14% personagens negros e apenas 0,4% personagens indígenas.

Os dados apresentam uma quantidade maior de obras indicadas para a creche, um total de 326 obras, o que equivale a 54% de todo o acervo. Apesar disso, ao analisarmos os acervos específicos para a creche (acervos de 13 a 18), observamos que apenas o acervo 13, composto por 53 obras, contém obras indicadas para bebês, ou seja, crianças entre 0 e 1 ano e 6 meses.

Logo, dentre as 596 obras, apenas 53 são indicadas para os bebês, o que equivale a aproximadamente 9% do total de obras.

Como exposto na Tabela (3) acima, assim como no PNLD Literário 2018, a maioria dos personagens que aparecem na capa das obras são representados por animais, o que equivale a 42% das obras.

Dentre as 249 obras distribuídas entre os 6 acervos disponibilizados e indicados para a Creche, 85 obras apresentavam personagens negros. Na análise da representação dos personagens negros nas capas (Tabela 4), chegamos aos seguintes dados:

Tabela 4 - Personagens negros nas capas das obras do PNLD Literário 2022 - Educação Infantil

Total de Obras	Humanos	Negros	Protagonistas	Em Interação	Figurante
596	249	85	48	36	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Guia PNLD 2022 – Obras Literárias Educação Infantil (Brasil, 2022).

Há 36 obras nas quais os personagens negros aparecem tanto na capa como em toda a obra, interagindo com outros personagens não negros, ou aparecem em parte do projeto estético em alternância com outros personagens, não há um protagonismo definido. O histórico da literatura infantil é marcado pela presença e referência majoritária e autoritária de personagens brancos como representação do belo, do bom, do justo, etc., e de personagens negros (quando apareciam) caracterizados por estereótipos, representando papéis secundários e subalternizados, isto é, uma referência negativa para crianças negras e não negras tanto na formação de suas subjetividades forjadas, portanto, em referências hierarquizadas de bom, belo, justo, quanto na formação de uma sociedade igualitária.

A presença de personagens negros em interação, dividindo espaço e protagonismo com os personagens não negros, apresenta, de certa forma, rupturas com esse lugar subalternizado e estereotipado historicamente que é dado aos personagens negros na literatura infantil. É importante que as crianças negras se reconheçam e se vejam representadas nas brincadeiras, nas narrativas, nos espaços que compartilham dentro e fora do livro literário.

Figura 4 – Livros literários com personagens negros em interação com personagens não negros PNLD Literário 2022 - Educação Infantil



Fonte: A autora a partir do Guia PNLD 2022 – Obras Literárias Educação Infantil (Brasil, 2022).

Essa é, de certa forma, uma ruptura que podemos perceber nas obras nas quais personagens negros e não negros interagem, compartilham experiências cotidianas. No entanto, esse tipo de projeto estético que apresenta essa harmonia na interação também carrega continuidades com a ideologia do mito da democracia racial que tenta, como ratificamos com Munanga (2010), enaltecer a convivência harmoniosa entre os indivíduos de todos os grupos étnicos e sociais, encobrendo as contradições, as hierarquias e desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira, logo, reproduzindo as hierarquias e desigualdades raciais e sociais.

Em uma sociedade de classes na qual a acumulação de capital e o acesso aos bens materiais produzidos pela humanidade é materializada sob a lógica da hierarquização das raças, desumanização, marginalização, desqualificação e criminalização de corpos negros, a mera representação de relações harmoniosas entre negros e não negros reproduz a sociedade de classe racista e desigual. Ao tomarmos os esclarecimentos de Cavaleiro (2010) de que a criança negra, desde o início da sua vida escolar, entrará em contato com outras crianças e será provavelmente levada a aprender o significado social negativo de seu pertencimento racial por meio de ofensas e xingamentos proferidos a ela, ratifica que a nossa sociedade é racista e, por isso, nas vivências cotidianas as crianças brancas, desde muito pequenas, aprendem também a serem racistas, da mesma forma que as crianças negras apreendem os significados negativos construídos historicamente sobre a negritude e a reproduzir o racismo que estrutura nossa sociedade. Nessa realidade, as representações de crianças negras ocupando diversos espaços sociais interagindo com crianças não negras, possibilita a projeção delas em outros papéis sociais, no entanto, é preciso ratificar que as relações étnico-raciais no Brasil são hierarquizadas, não são harmoniosas, portanto, a pretensa harmonia entre crianças negras não se materializará na reafirmação do mito da democracia racial. Isto é, a negação ou “dissimulação do racismo dificulta a percepção cotidiana desse gigantesco mal social” (Pinheiro, 2023, p. 50).

Aliás, uma educação antirracista perpassa impreterivelmente por uma educação decolonial. Pinheiro nos esclarece a decolonialidade como sendo

uma categoria teórico-político voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada a construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso – tudo isso atravessa os padrões de colonialidade. A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que os cerca tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos (Pinheiro, 2023, p. 27).

Portanto, ao apontarmos para uma educação antirracista, sinalizamos para um currículo decolonial, para materiais didáticos decoloniais idem, para uma literatura também decolonial, ou seja, para outros saberes silenciados historicamente nos quais podemos encontrar referências éticas, estéticas, culturais, epistêmicas, religiosas baseadas na África e na afro-brasilidade, logo, não exclusivamente eurocêntricas. Enquanto a educação se basear apenas na exposição de uma harmonia estática das relações étnico-raciais nos espaços sociais e, em especial, nos espaços educacionais, estaremos não apenas reproduzindo, mas reafirmando a violência simbólica e material sobre os grupos não hegemônicos, entre eles, a população negra brasileira.

Nessa perspectiva, a descolonização de saberes materializa-se quando os conflitos e as contradições na relação entre negros e não negros na sociedade de classes são ressignificadas a partir não apenas do resgate da ancestralidade africana e afro-brasileira na formação humana e na formação da sociedade brasileira, mas trazendo à tona as vozes, os saberes e a cosmopercepção historicamente silenciados na versão hegemônica da história. Assim, ao tomarmos a literatura infantil negro-brasileira como objeto desta pesquisa nós a reafirmamos como o lugar da enunciação do negro, mas, também, um lugar no qual é possível vivenciar pela experiência estética literária a positividade da cultura, dos saberes, da estética africana e afro-brasileira. Isto, porque também entendemos que a literatura é um encontro com o outro não hegemônico, no caso da literatura negra, é um encontro com o negro e seu protagonismo marcado pela positividade de sua estética, de sua história, de sua cultura, de sua ancestralidade, de sua resistência.

Pinheiro (2023), professora e pesquisadora negra, ao falar sobre práticas antirracistas e decoloniais com crianças da primeira infância em sua escola afro-brasileira Maria Felipa, situada em Salvador-BA, observa que apesar das vivências racistas atravessarem os sujeitos negros a todo instante, inclusive as crianças negras, a opção pedagógica da escola não é falar diretamente sobre o racismo com as crianças, mas “[...] falar sobre o poder do nosso povo, do nosso pioneirismo, das nossas produções. As crianças se formam por uma perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma acerca de nós” (Pinheiro,

2023, p. 108). Assim, em uma sociedade racista como a brasileira a criança negra aprende desde muito pequena o valor simbólico negativo sobre sua negritude, e as crianças não negras aprendem sobre privilégios da branquitude e ambas aprendem sobre hierarquias raciais, de modo que as narrativas contra-hegemônicas são elos indispensáveis não apenas na luta antirracista, mas na luta por uma educação igualitária que enxergue as crianças negras como sujeitos, pois as desigualdades raciais negligenciadas desde a primeira infância retroalimentam e reproduzem a desigualdade sociorracial da sociedade.

Conforme exposto no Quadro 4, dentre as 596 obras do PNLD Literário 2022, encontramos 245 obras literárias que apresentam personagens humanos e 85 delas apresentam personagens negros. Das 85 obras com personagens negros, apenas 48 personagens são protagonistas das obras literárias, ou seja, no total, apenas 7,8% das obras do PNLD Literário 2022 para a Educação Infantil mostram o protagonismo negro.

Consoante a análise dos 6 acervos indicados para a Creche, foram encontradas 16 obras com protagonismo negro, equivalendo a 2,7% do total disponibilizado no guia, conforme Quadro 5, abaixo:

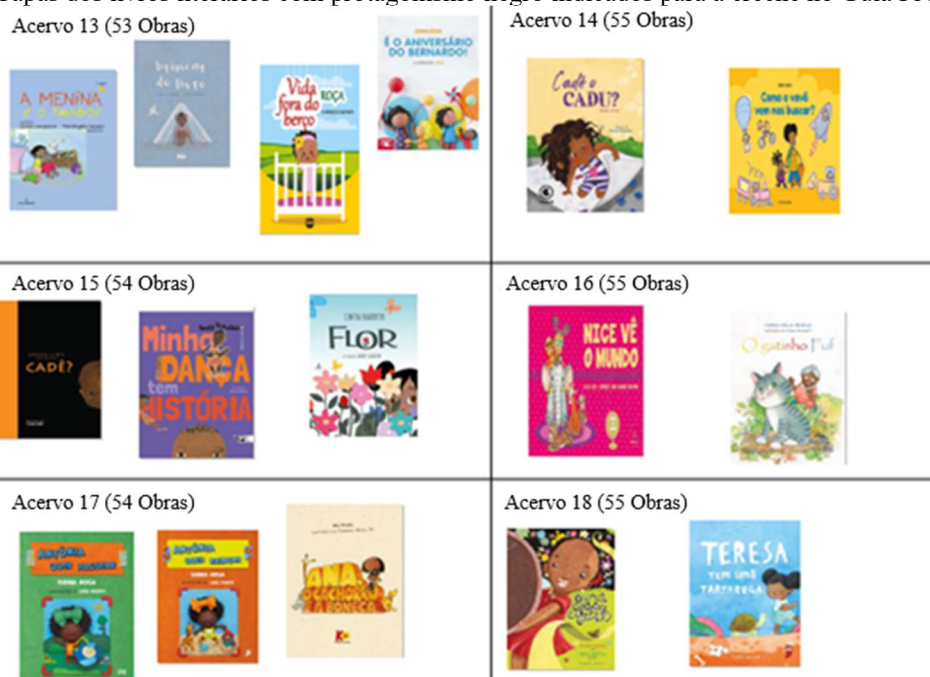
Quadro 5 - Obras indicadas para a creche do guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil (Continua)

Acervo 13			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
A menina e o tambor	Sonia Junqueira/Maria Haddad	Gutemberg	2021
Brincar de Livro	Emília Nuñez/Anna Cunha	Tibi Livros	2021
Vida fora do berço - Roça	Fabrizio Taufner /Ricardo Pontes	VMP	2021
É o aniversário de Bernardo	Sonia Rosa/Luna	UNIVERSO	2021
Acervo 14			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
Como o vovô vem nos buscar?	Fábio Sgroi	Fundação Getúlio Vargas	2021
Cadê o Cadu?	Gisele Joras/Vanessa Alexandre	Conrad	2021
Quadro 5 - Obras indicadas para a creche do guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil (Continuação)			
Acervo 15			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
Cadê?	Sandra Pina/Anielizabeth	Ediouro	2021
Minha dança tem história	Bell Hooks/Chris Raschka traduzida por Nina Rizzi	Boitata	2021
Flor	Cíntia Barreto/André Flauzino	Record	2020

Quadro 5 - Obras indicadas para a creche do guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil (Continuação)			
Acervo 16			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
O gatinho PUF	Maria Célia Bueno, ilustrado por Liliane Romanelli	EIS	2021
Nice vê o mundo	Noelly Russo/ Daniel Ganjabilly Mantovani	Fabrica de Ideias	2021
Acervo 17			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
Antônia quer passear	Sonia Rosa/Luna Vicente	FFW	2021
Antonia quer brincar	Sonia Rosa/Luna Vicente.	Fernandes e Warth	2021
Ana, o cachorro e a boneca	Léia Cassol /Fernando Geisel Jr	Gilmar e Cassol	2021
Acervo 18			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
Os mil cabelos de Ritinha	Paloma Monteiro/Daniel Gnattali,	Editora Semente Cultural	2021
Teresa tem uma tartaruga	Clara Gavilan	Verba	2021

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Guia PNLD 2022 – Obras Literárias Educação Infantil (Brasil, 2022).

Figura 5 - Capas dos livros literários com protagonismo negro indicados para a creche no Guia PNLD Literário



Fonte: Elaborada pela autora a partir do Guia PNLD 2022 – Obras Literárias Educação Infantil (Brasil, 2022).

Apenas o acervo 13 tem obras indicadas para os bebês, na etária entre 0 e 1 ano e 6 meses, onde encontramos 4 obras com protagonismo negro, ou seja, 0,6% do total, conforme podemos observar na Tabela 5, a seguir:

Tabela 4 - O protagonismo negro nas obras do PNLD Literário 2022 - Educação Infantil

Total de Obras	Protagonismo Negro	Protagonismo Negro Creche		Protagonismo Negro Pré-Escola
		Bebês 0 a 1 ano e 6 meses	Crianças bem pequenas 1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças pequenas 4 anos a 5 anos e 11 meses
596	48	4	12	32
100%	7,8%	0,7%	2%	5,3%

Fonte: A autora

Na análise dos 5 acervos indicados para a Pré-Escola, foram encontradas 32 obras literárias com o protagonismo negro, o que equivale a 5,3% do total de obras.

Quadro 6 - Obras literárias com personagens negros indicadas para a pré-escola no guia PNLD Literário 2022 - Educação Infantil (Continua)

Acervo 19			
Obra	Autor/Ilustrador	Editadora	Ano
A grande enchente	Sérgio Capparelli/Marcella Tamayo	BOX	2021
Yakuba	Thierry Dedieu - Tradução André Telles		2021
Não derrame o leite	Stephen Davies/Christopher Corr	BECBOOKS	2021
Enquanto o almoço não chega	Sonia Rosa/Bruna Assis Brasil	Bellatrix	2021
Dia de Sol, dia de chuva	Heloisa Prieto/Jan Limpens	Nacional	2021
Acervo 20			
Obra	Autor/Ilustrador	Editadora	Ano
Mariana	Ana Paula de Abreu/Bruna Assis Brasil	Enigma do Tempo	2021
4+4 Estações e lugares do Brasil	Roberta Asse/Patricia Sant'Ana Scheld	Da Ponte	2021
África que você fala	Cláudio Fragata/Maurício Negro	Globo	2021
Enquanto seu lobo não vem	Telma Guimarães/Ina Carolina	Brasil	2021
Maria Preta	Otávio Júnior/Ana Flávia Cardoso	Arte do Tempo	2021
Acervo 21			
Obra	Autor/Ilustrador	Editadora	Ano
Esperando a chuva	Véronique Vernet/ Renato Pedrosa	Pulo do Gato	2021
Da minha janela	Otávio Júnior/Vanina Starkoff	Pequena Zahar	2021
Maricota, nariz de pipoca	Renata Viana/Ronald Martins.	Colégio	2021

Quadro 6 - Obras literárias com personagens negros indicadas para a pré-escola no guia PNL D Literário 2022 - Educação Infantil (Continuação)

Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
Amor de Cabelo	Matthew A. Cherry/ Vashti Harrison - Tradução: Nina Rizzi	Record	2021
Amoras	Emicida/Aldo Fabrini	SCHWARCZ	2021
Esconde-Esconde	Iriam Starling/Robson Araújo.	EIS	2021
Um safari na Tanzânia	Laurie Krebs/Julia CairnsTradução: Cláudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello	Moitará	2021
Ubuntu, Madiba	Regina Gonçalves/Alexandre Camanho	Tempo de Ler	2021
Acervo 22			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
Lulu adora a biblioteca	Anna McQuinn/Rosalind Beardshaw, Tadução: Rafaella Lemos	Pallas	2021
Lulu adora histórias	Rosalind Beardshaw e Tradução: Lis Dorneles,	Fernandes & Warth Editora	2022
Meia Curta	Andreza Félix/Santiago Régis,	Mazza	2021
Lulu lê para Zeca	Autora irlandesa Anna McQuinn/Rosalind Beardshaw – Tradução: Carla Branco	FFW	2021
Embolando Palavras	Madu Costa/Rubem Filho	Peninha Edições	2021
Até, Zé!	Kátia Peifer /Marco Antônio Rubim	Fino Traço	2021
Acervo 23			
Obra	Autor/Ilustrador	Editora	Ano
Adamastor, o pangaré	Mariana Massarani	Bonsucesso	2020
Lia lia	Cintia Barreto/Camilo Martins	Semente	2021
Hoje a mamãe é você	Karla Clark/ Zoe Persico e traduzida por Alexandre	Prestígio	2021
Nilo e as águas	Sonia Rosa/ Luciana Grether	Sonhos e letras	2021
O pequeno príncipe preto para pequenos	Rodrigo França/Juliana Barbosa Pereira	Trama	2021
Que chapéu é esse?	Flávio Dana/Patricia Melo	Prosper	2021
Toda vez	Mirna Pinsky /Mariângela Haddad	Rona	2021
Sol, Lua e o menino sem apelido	Gisele Joras/Vanessa Alexandre	IBEP	2021

Fonte: A autora

Figura 6 - Capas das obras literárias com protagonismo negro indicadas para a Pré-Escola no Guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil

Acervo 19



Acervo 20



Acervo 21



Acervo 22



Acervo 23



Fonte: A autora

O poder simbólico das representações e das narrativas na literatura infantil pode contribuir para a perpetuação da colonização de saberes e subjetividades, mas também pode contribuir para a descolonização dos saberes desde a primeira infância. Na literatura infantil descolonizar saberes é garantir o direito de a criança negra ver representada a grandeza de sua negritude, da história e cultura africana e afro-brasileira, nas quais estão a sua ancestralidade; de ser protagonista das narrativas, de ver positivada sua estética, e, consequentemente, desconstruir as hierarquias raciais impostas e internalizadas desde a primeira infância. Dito isso, o movimento negro ressignificou o termo negro, portanto, hoje, “O dizer ‘negro’, além de desdizer o que foi dito, é um dizer-se humano” (Cutti, 2010, p. 56).

Dessa maneira, não basta que os personagens de pele preta estejam presentes nas narrativas, mas como esses personagens são representados e ganham a centralidade das histórias. A escolha da literatura infantil negro-brasileira como objeto de estudo desta pesquisa, nos leva para o lugar da centralidade das vivências e narrativas negras na descolonização de saberes, na reeducação dos olhares sobre os corpos negros historicamente racializados e hierarquizados e, logo, classificados como não humanos, anti-intelectualizados, marginalizados, criminalizados.

Baseado nos critérios levantados neste trabalho para caracterizar e identificar a Literatura Infantil Negro-brasileira a partir das pesquisas de Cuti (2010), Rosa (2021) e Oliveira (2022b), encontramos as seguintes obras indicadas para a creche e pré-escola no PNLD Literário 2022 (Quadro 7):

Quadro 7 - Literatura Infantil Negro-brasileira presente no Guia PNLD Literário 2022 – Educação Infantil

Creche				
Acervo	Obras	Autoria/Ilustração	Editora	Ano
C-13	É o aniversário de Bernardo	Sonia Rosa/Luna Vicente	UNIVERSO	2021
C-17	Antônia quer passear	Sonia Rosa/Luna Vicente	FFW	2021
	Antônia quer brincar	Sonia Rosa/ Luna Vicente	Fernandes e Warth	2021
Pré-escola				
Acervo	Obras	Autoria/Ilustração	Editora	Ano
PE-19	Enquanto o almoço não chega	Sonia Rosa/Bruna Assis Brasil	Bellatrix	2021
PE-20	Maria Preta	Otávio Júnior/Ana Flávia Cardoso	Arte do Tempo	2021
PE-21	Amoras	Emicida/Aldo Fabrini	SCHWARCZ	2021
	Da minha janela	Otávio Júnior/Vanina Starkoff	Pequena Zahar	2021
PE - 22	Meia Curta	Andreza Félix/Santiago Régis,	Mazza	2021
	Embolando Palavras	Madu Costa/Rubem Filho	Peninha Edições	2021
PE- 23	O pequeno príncipe preto para pequenos	Rodrigo França/Juliana Barbosa Pereira	Trama	2021
	Nilo e as águas	Sonia Rosa/ Luciana Grether	Sonhos e letras	2021

Fonte: A autora.

Figura 7 - Capas das Obras da Literatura Infantil Negro-brasileira presentes no Guia PNLD Literário 2022 -

Educação Infantil

Fonte: A autora.

A partir da análise do PNLD Literário 2022 para a Educação Infantil, levantamos os dados que seguem na Tabela 6:

Tabela 5 - Características dos personagens nas obras literárias do PNLD Literário 2022 - Educação Infantil

Personagens Não-Humanos		Personagens Humanos						
347 obras		249 obras						
58%		42%						
Animais	Outros	Brancos	Indígenas	Negros	Em interação	Figurante	Protagonista	Literatura Infantil Negro-brasileira
252	95	160	4	85	36	1	48	11
42%	16%	27%	0,67%	14%	6%	0,1%	8%	1,8%

Fonte: A autora.

O que se observa a partir dos dados é que, após 20 anos de promulgação da Lei n.º 10.639, há a presença de autoria negra e de personagens negros na cena leitora. Há um aumento significativo na oferta de obras com personagens negros entre o PNLD Literário 2018 e 2022, de protagonismo negro e de Literatura Infantil Negro-Brasileira, no entanto, continuam sendo minoria na cena leitora.

Em certas histórias, o que corresponde a 6% do total das obras, os personagens negros aparecem em interação com personagens não negros, compartilhando espaços sociais e brincadeiras, sem que apareça um protagonismo. Como ressaltamos anteriormente, essas histórias apresentam certa ruptura com a forma marginalizada e desumanizada de representação das infâncias negras na literatura infantil, mas ao considerarmos os sentidos e significados negativos produzidos pelo racismo, reproduzidos e internalizados desde a infância a partir das relações

sociais estabelecidas pelas crianças, apenas a representação harmoniosa da relação entre crianças negras e não-negras brincando e compartilhando espaços sociais apenas encobrem os conflitos étnico-raciais nos quais estão inseridos, e precisam ser ressignificados.

Dentre as 596 obras disponibilizadas no guia PNLD Literário para a Educação Infantil para a escolha docente, 48 delas apresentam o protagonismo negro, o que equivale a 8% do total de obras. Assim, ao considerarmos a ausência histórica do protagonismo negro nas histórias infantis, esse número apresenta algumas fissuras em um universo marcado pelo protagonismo da branquidão. Com base no exposto, é correto afirmar que 8% das obras representam uma fração muito pequena do total de obras oferecidas para a escolha docente.

Considerando os critérios levantados nesta análise, nos acervos do guia PNLD Literário 2022 encontramos 1,8% de obras da Literatura Infantil Negro-Brasileira. Em uma sociedade na qual a maioria da população é negra (isto é, 56%), sendo que a grande maioria das crianças atendidas nos espaços de educação infantil são, também, negras. As referências negras deveriam ser presença, no que tange uma realidade perfeita, majoritária nos espaços educativos, numa realidade esperada, ao menos equivalente, onde o critério raça deveria ser considerado nas políticas do livro, em especial, do livro literário.

Considerações Finais

A Lei n.º 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, completou 20 anos em 9 de janeiro de 2023. No entanto, após duas décadas, apesar de encontrarmos esforços de ações e práticas pedagógicas pela e para a promoção da igualdade racial dentro e fora das escolas, pesquisas denunciam o não cumprimento da Lei. Nesta pesquisa partimos da premissa de que a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a EREER, e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004) são conquistas do movimento negro na luta incessante pela igualdade racial e educacional da população negra, no entanto, a sua materialização necessita de ações e investimentos na distribuição de materiais que atendam à referida lei e às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

Ao questionarmos se após 20 anos da Lei n.º 10.639/03 as representações culturais e estéticas presentes nos acervos de leitura que as crianças leem e que as professoras leem com as crianças nas instituições públicas de educação infantil operam para a promoção da igualdade racial ou para a reprodução de hierarquias raciais, o objeto era avaliar se a política de leitura e distribuição de livros literários para as redes públicas do ensino básico em todo território nacional, o PNLD Literário 2018 e 2022, cumpriam a Lei n.º 10.639/03 e respeitavam as Diretrizes para EREER, oferecendo às crianças e professores a possibilidade de materializar a educação para as relações étnico-raciais, a partir do acesso às obras que dão voz ao negro, suas vivências e possibilite a descolonização de olhares e saberes sobre os corpos, a história, o protagonismo e a cultura negra.

Apesar de a literatura para o leitor infantil ser historicamente marcada pelo não lugar de humano do negro nas narrativas e representações, Cuti (2010) nos traz que a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes (Brasil, 2004) impulsionaram uma mudança de paradigmas que trazem visibilidade às escritoras e escritores negros no mercado editorial da literatura para crianças e pressões para colocar o protagonismo negro no centro das narrativas. As vozes e a resistência negra sempre estiveram presentes na história da diáspora africana no Brasil, a literatura infantil negra no país é mais um instrumento de resistência que ressignifica os saberes e olhares sobre o negro e permite o acesso a representações culturais e estéticas que operam para a superação das hierarquias raciais desde a infância.

Assim, a Lei encaminha avanços ampliando o acervo de literatura que apresenta o protagonismo negro na autoria e nas narrativas, na positivação das representações culturais e estéticas negras e visibilidade para as infâncias negras.

Já os editais do PNLD Literário para a Educação Infantil de 2018 e 2022 citam o respeito à diversidade, a eliminação de preconceito e discriminação, contudo, ao analisarmos os dados e quantidades de livros literários oferecidos para escolha docente, ou seja, as obras que irão materializar a grande maioria do acervo de literatura e subsidiar as práticas de leitura literária nesses espaços nos próximos 4 anos, o referencial ainda continua sendo a branca, ou seja, as representações do protagonismo de negros e de indígenas continuam a figurar minoritariamente. Portanto, o PNLD Literário, apesar de formalizar uma reverência à Lei n.º 10.639/03, ainda materializa a reprodução de hierarquias raciais.

Conforme demonstrando no Capítulo 3, encontramos o protagonismo de personagens negros em 48 obras do PNLD Literário 2022, isso equivale a 8% do total de obras destinadas ao leitor infantil. Esse protagonismo aparece também na escrita de autores brancos brasileiros, de autores estrangeiros negros e brancos, ilustrando o quanto a lei cria novas expectativas e perspectivas para o mercado editorial da literatura para crianças e o protagonismo negro. Ponderamos que todo o protagonismo negro na literatura infantil que apresente e represente a positivação do negro e das infâncias negras contribuem para a descolonização de saberes, para a ressignificação das hierarquias e desigualdades raciais e para a promoção da igualdade racial desde a educação infantil, no entanto, neste trabalho, consideramos que a literatura infantil negro-brasileira, desde a assumência/posicionamento político-estético-ideológico de seus autores e autoras negros e negras se tornam referências de uma literatura contra-hegemônica, de uma literatura que dialoga com os direitos humanos das infâncias negras.

Ademais, ao tomarmos a Literatura Infantil Negro-brasileira como narrativa contra-hegemônica, literatura de resistência e de luta pela igualdade racial, consideramos que sua presença nas práticas de leitura qualificam-nas como práticas decolonias, antirracistas, de potencialização e positivação das subjetividades negras, elo de diálogo para construir vivências que questione as hierarquias raciais que estruturam a sociedade racista e inculcam as crianças desde muito pequenas acerca do que é belo/bom/feio pelos fenótipos. A LINB é um espaço de positivação e potencialização da beleza negra, da cultura negra e da história do protagonismo negro no Brasil, portanto, ao representar 1,8% das obras disponibilizadas no acervo PNLD 2022 apontam os avanços e conquistas da luta do povo negro, mas, também, denunciam ser preciso que a Lei n.º 10.639/03 se cumpra com a presença representativa do protagonismo negro no cotidiano escolar.

Atentamos que pela luta de classes também perpassa o capital simbólico construído, disseminado e reproduzido pelas classes privilegiadas na literatura, nas ciências, nas mídias, etc. Ao falarmos em educação justa para crianças negras, precisamos falar também sobre a representatividade negra nos espaços da educação infantil, desde a presença de professores, gestores negros e negras, materiais que apresentem referências negras, como é o caso da literatura.

Outrossim, em um país no qual a população é majoritariamente negra, a presença de apenas 1,8% da literatura infantil negra mostra que o mercado editorial da literatura negra se ampliou, que há possibilidades de ofertar acervos literários com a literatura negro-brasileira, porém, também denunciam que a lei está sendo cumprida formalmente; por isso, há um longo caminho a percorrer para que o protagonismo negro, o seu projeto estético, cultural e legado histórico seja dado ao conhecimento infantil e à população brasileira, em geral, protagonismo este, até pouco tempo muito incomum na leitura destinada à criança leitora. Vale frisar que o discurso literário é poderoso, pois não se esgota no ato de ler, ele transcende-o, trazendo a problematização como princípio educativo.

A materialização da Educação para as relações étnico-raciais, para além da Lei n.º 10.639/03 (a qual já demarcamos sua relevância na conquista da luta do povo negro pela igualdade racial e justiça social), precisa de condições objetivas concretas para se efetivar. Bem como a intersecção entre a referida Lei e as políticas de leitura do PNLD Literário nos espaços formais de educação pública, ainda precisam de aproximação para serem cumpridas em todo território nacional. Sabemos que a literatura é apenas um dos condicionantes no contexto de materialização da EREER, aquela que neste estudo elegemos como objeto de aproximação da luta, da resistência, da denúncia e reivindicação do Estado.

Asseveramos, então, que LINB traz para a cena leitora de recepção infantil o protagonismo dentro e fora da história, portanto, se constituem em elos de diálogo, representação e referências para as crianças negras construírem uma autoestima positiva e sentirem acolhidas no direito à educação nos espaços da educação infantil, descolonizando saberes e desconstruindo hierarquias raciais.

Ao reanalisarmos o problema de pesquisa: “Após 20 anos da Lei n.º 10.639/03, as representações culturais e estéticas presentes nos acervos de leitura que as crianças leem e que as professoras leem com as crianças nas instituições de educação infantil operam para a promoção da igualdade racial ou para a reprodução de hierarquias raciais?”, consideramos que o movimento negro permitiu avanços nas políticas e práticas de leitura que se materializam nos espaços da educação infantil, possibilitando que a presença da literatura infantil negro-brasileira

figure nos acervos de literatura, nas políticas do livro literário e nas instituições públicas de Educação Infantil, logo, há obras com possibilidade de operar para a promoção da igualdade racial. Contudo, o seu número ainda é incipiente diante da estrutura racista que permeia a sociedade e os contextos escolares. Há rupturas, mas também há continuidades no acervo de leitura do PNLD Literário 2022, assim, as 11 obras da Literatura infantil negro-brasileira encontradas apresentam representações culturais e estéticos do negro que evidenciam a beleza, afeto, ancestralidade e operam para a promoção da igualdade racial, porém, ainda há entre os personagens humanos do acervo a presença majoritária de autores e personagens brancos.

Coadunamos com Gomes (2023) ao explicar que em uma realidade de virada conservadora e, portanto, de protagonismo de setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos, assim como de fortalecimento do neoliberalismo que questiona e desmantela as construções democráticas e os direitos sociais, a sobrevivência dos coletivos subalternizados está ameaçada, por isso, nessa realidade, é necessária a articulação coletiva por uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas a humanize. Desse modo, há a necessidade de uma ação pedagógica alicerçada na justiça social e na democracia.

A justiça social está atrelada à justiça curricular e à justiça cognitiva. A justiça social é o compromisso público com os princípios da igualdade, com a distribuição, redistribuição e respeito pela diversidade, pois, apenas assim, os direitos humanos serão assegurados e as classes trabalhadoras terão oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos. Dessarte, a justiça curricular nos leva ao questionamento dos projetos educacionais, analisando se os currículos “evidenciam a multirreferencialidade de saberes e produções culturais relacionadas aos coletivos sociais negros, brancos e indígenas. Ou prevalece, a cosmovisão e interesses específicos de brancos e/ou a perspectiva eurocêntrica? (Gomes, 2023, p. 46).

Atrelada a justiça curricular, a justiça cognitiva desmistifica e combate a ideia de produção única do conhecimento ao afirmar que uma variedade de saberes, conhecimentos e experiências desconsiderados na formação de crianças, jovens e educadores/as, limita a leitura da realidade, reafirma segregações, instiga ódio, racismos, e outras formas de preconceito e discriminação em relação a grupos minoritários, entre eles, o coletivo negro (Gomes, 2023).

Sendo assim, evidenciamos nesta análise que as histórias infantis sem a pluralidade de representação étnico-racial favorecem a hierarquização racial. Em realidades sociais e educacionais, como a brasileira, nas quais as referências positivas da branquitude encontram representação majoritária, as hierarquias raciais são percebidas e reproduzidas desde a mais tenra idade pelas crianças. Ou seja, as crianças negras sofrem com as marcas desiguais do racismo na relação cotidiana com seus pares sociais e as crianças não-negras são capazes de

perceber os privilégios brancos e isso reverbera na reprodução de desigualdades raciais, educacionais e sociais na sociedade.

Ao considerarmos a totalidade das obras (596) e a quantidade de protagonismo negro (48) e de literatura negro-brasileira (11), percebemos que ainda há muita luta pela igualdade racial, pela justiça cognitiva e educacional para concretizarmos a humanização das infâncias negras. A resistência e a luta de negros e negras por vidas justas estão presentes desde os primeiros africanos que chegaram aqui, este trabalho assume a defesa de infâncias justas como direito da criança negra, em especial, nos espaços formais de educação infantil, espaços estes historicamente marcados pela violência simbólica e material da presença e referência majoritariamente brancocêntrica.

A literatura infantil negro-brasileira, como diálogo que a criança estabelece com o mundo por meio da ficção e da fantasia a partir de um novo paradigma, o paradigma do protagonismo negro é direito da criança, sobretudo da criança negra: direito à igualdade racial, direito à igualdade de oportunidades educacionais, direito à dignidade, direito à educação, direito de viver em uma sociedade mais justa desde a infância e se formar pela e para a desconstrução de hierarquias raciais e desigualdades raciais e sociais.

Após 20 anos da Lei n.º 10.639/03 e suas Diretrizes orientadoras, avanços na presença da literatura infantil negro-brasileira ecoam da luta do movimento negro na principal política de leitura que deve garantir o direito à literatura nas instituições de ensino públicas no país (PNLD Literário - 2022), mas sua presença minoritária (1,8% das obras) desvelam as relações de poder que tensionam por espaços de representação, e reverberam no acesso a bens materiais e simbólicos e na reprodução tanto de hierarquias raciais quanto de desigualdades sociais.

Assim, considerando a materialidade da luta de classes no contexto da sociedade capitalista, as classes dominantes não controlam apenas os bens materiais, mas, acima de tudo, mantêm o *status quo* a partir do controle do capital simbólico (acesso aos bens simbólicos), principalmente por via de leis, decretos e de políticas públicas que privilegiam os interesses das classes dominantes, numa relação dialética entre infraestrutura e superestrutura.

Há um avanço entre a quantidade de obras da literatura infantil negro-brasileira ofertada no PNL D Literário 2018 (6 obras com protagonismo negro e 2 obras da LINB) e PNL D Literário 2022 (46 obras com protagonismo negro e 11 obras da LINB), no entanto, representa uma quantidade ínfima em termos de obras. Cabe destacar que ao considerar a escolha docente das obras por acervo, a depender da quantidade de crianças atendidas nas instituições de educação infantil, as 11 obras da LINB podem não materializar o acervo de literatura que

subsidiará a leitura literária na escola, evidenciando mais uma fragilidade no acesso aos bens simbólicos de paradigma contra-hegemônico nas instituições de educação infantil.

A literatura como um bem simbólico tem o poder de narrar e construir realidades, participa do jogo pelo poder, portanto, o acesso à literatura ou não; o acesso à literatura infantil de qualidade estética ou não, o acesso à literatura infantil negro-brasileira ou não, tudo isso associa-se indiretamente às relações de força, à manutenção ou possibilidades de transformações nas relações desiguais existentes. Assim, a ausência de capital simbólico para as classes trabalhadoras, caracterizada pela falta de acesso a arte, à literatura, ou alcance fragmentado, engessado em interesses mercadológicos, excludentes, conservadores, majoritariamente representada e narrada pela hegemonia branca e eurocêntrica, contribui para a manutenção das relações assimétricas entre classes detentoras de bens materiais e classes trabalhadoras. Logo, a literatura tem o poder da representação, conseqüentemente, o poder de colaborar para transgressão, transformação e emancipação ou manutenção de posições socioeconômicas, por isso, reafirmamos que o PNLD Literário 2022 para a Educação Infantil retoricamente acolhe a Lei n.º 10.639/03, contudo, tanto na quantidade, quanto na forma de escolha dos acervos não garante o direito à literatura infantil negro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, maio/jun., p. 61-76, 2018a. Disponível em: scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjzvtvMNj5CdGM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2024.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil. **Literafro**, UFMG, 2018b. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1083-debora-cristina-de-araujo-quem-escolhe-o-que-ler-na-escola-refletindo-sobre-a-diversidade-etnico-racial-na-literatura-infantil-e-juvenil>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ARAÚJO, Débora Oyayome. Caminhos trilhados pelas personagens negras na literatura infantil brasileira: percalços e percursos. **Literafro**, UFMG, 2018c. Disponível em: Débora Oyayomi Araujo - CAMINHOS TRILHADOS PELAS PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: percalços e percursos - Literatura Afro-brasileira (ufmg.br). Acesso em: 20 ago. 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A Literatura de Temática da Cultura Africana e Afro-brasileira nos Acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

BERND, Zilá. (Org.). **Poesia negra brasileira – antologia**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro e AGE editora, 1992.

BRASIL. **Lei n.º 3.353**, de 13 de maio De 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **LEI n.º 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.645** de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 7.084**, de 27 de jan.º de 2010. Dispõe sobre materiais didáticos e dá providências. Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 9.099**, de 18 de jul. de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017.

BRASIL. MEC. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2018 Literário Educação Infantil, 2018**. Disponível em:
https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_educacao_infantil. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2022 Obras Literárias Educação Infantil, 2023**. Disponível em:
https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/inicio. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. BRASIL.

CÂNDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Usp, 1972. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20Antonio._A%20literatura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20homem.pdf f. Acesso em: 22 ago. 2024.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: Antonio Candido - Literatura e Sociedade (usp.br). Acesso em: 20 abr. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa (Org.), 2023. Disponível em: <https://projetoseta.org.br/wp-content/uploads/2023/12/relacoes-raciais-completo-2023.pdf>. Acesso em: 18/02/2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org) Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CBL. Governo Federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas, 2017. Disponível em: <https://cbl.org.br/2017/09/governo-federal-esta-desde-2014-sem-comprar-livros-de-literatura-para-escolas-publicas/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CERQUEIRA, Daniel. COELHO, Danilo Santa Cruz. **Democracia racial e homicídio de jovens negros na cidade partida**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1588-td2267.pdf>

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense. 2 ed. 2008. 47

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa, v. 42, n. jan./mar. 2016.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. Desigualdades e privação de direitos na sociabilidade capitalista e suas expressões no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.º 141, p. 164-182, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/jK8Jvp8DJFPsS6FHGcBXSnt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini – Belo horizonte: Editora UFMG, 2009.

CRUVINEL, Maria de Fátima. **A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito.** Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Araraquara, 2002.

CUTI (org). **Cadernos negros 1.** São Paulo: edição dos autores, 1978.

CUTI. **Literatura Negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Maria Fernanda. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 – 2004!** São Paulo: Editora da Unesp, 2008

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos,** 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqnabstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jun.º 2023.

DUARTE, Eduardo. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In:* DUARTE, Eduardo; FONSECA, M (Org). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ELIAS, Juliana. Desigualdade no Brasil cresceu (de novo) em 2020 e foi a pior em duas décadas. **CNN Brasil Business:** São Paulo, 23 jun. 2021. Disponível em:
<https://www.cnnBrasil.com.br/business/desigualdade-no-Brasil-cresceu-de-novo-em-2020-e-foi-a-pior-em-duas-decadas/>. Acesso em: 5 set. 2022.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-Brasilidade. **SCRIPTA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Estudos Luso-Afro-brasileiros.** Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; TOLENTINO, Jéssica Maria Andrade. O programa Conta pra mim e sua perspectiva de educação na primeira infância. **Rev. Espaço Acadêmico,** n. 229; jul./ago. 2021.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Unesp, 1997.

FREITAS, Luíz Carlos. Os novos “reformadores”. *In:* FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1933.

G1 PERNAMBUCO. Caso Miguel: como foi a morte do menino que caiu do 9º andar de prédio no Recife. São Paulo: G1, 05 jun. 2020. Disponível em:
<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml>

GELEDÈS. Instituto da Mulher Negra. A educação de meninas negras em tempo de pandemia: o aprofundamento das desigualdades, 2021. Disponível em:

<https://www.Geledés.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GELEDÊS. Instituto da Mulher Negra. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro brasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.Geledés.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Infâncias Negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 315p

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Rev. Ed. e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.º 1, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política** (Prefácio). São Paulo: Martins Fontes, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Milton Camargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2019. 91p

MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira. **Rev. Espaço Acadêmico**: Edição Especial; Santa Catarina: fev., 2022. Disponível em: <file:///home/mh/Downloads/59991-Texto%20do%20artigo-751375240567-2-10-20220131-1.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MIGUEL. Luís Felipe. Democracia na Encruzilhada. *In*: Jinkings, Ivana, DORIA, Kim, CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs).

Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

MOURA, Beatriz Alvez de. **O Livro dentro do livro:** reflexões sobre a literatura infantil em obras do PNLD Literário de 2018. 184p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2023.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2024.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988. 250p

MUNANGA. Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos.** São Paulo: Ática, 1996.

MUNANGA. Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 127p

MUNANGA. Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** Identidade Nacional versus Identidade Negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNANGA. Kabengele. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/Secadi, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Editora Popular, 2011.

NUNES, Benedito. Ética e leitura. *In:* BARZOTTO, V. H. (Org). **Estado de Leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999.

OLIVEIRA, Elida. **Acesso de negros a escolas cresceu na última década, mas ensino da cultura e história afro-brasileira ainda é desafio.** G1: São Paulo, 20 nov. 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/20/acesso-de-negros-a-escolas-cresceu-na-ultima-decada-mas-ensino-da-cultura-e-historia-afro-brasileira-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICS, Anete. **Infância, raça e paparicação.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 8, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas Infantis Africanas e Afro-brasileiras como Letramento Racial Crítico e Construção das Identidades Étnico-Raciais na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) 160p. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022a.

OLIVEIRA, Kiusam. **Literatura Negro-brasileira do Encantamento e as Infâncias Reencantando Corpos Negros.** Feira Literária Brasil-África de Vitória/ ES, V1, n.º 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>. Acesso em: 5 mar. 2024.

OLIVEIRA, Kiusam. **A literatura de cura**. Canal do Galeano, 2022b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dk_snE3XTRg. Acesso em: 20/fev/2024.

OLIVEIRA, Patrícia Anunciada de. **Cadernos Negros e Poesia Afro-brasileira em Evidência**. Revista do Centro de Pesquisa e Formação. N.º 11, dez de 2020b. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/d66a945c/6d1e/451a/8718/3508065bc322.pdf>. Acesso em: 4 set 2023.

ONU. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 mar. de 2024.

PINHEIRO, Bárbara Karine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Autêntica, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do saber, colonialidade do poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **A colonialidade do saber: teorias e práticas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

REBUÁ, Eduardo. Educação e fascismo sob o governo Bolsonaro. In: REBUÁ, Eduardo (Et al). **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

ROSA, Sonia. **A Literatura Negro Afetiva para Crianças e Jovens**. Portal Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.Geledés.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ROSA, Sonia. **Alice Vê**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida. da Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade**. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, v.44, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **A descolonização da Educação Literária no Brasil: das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.º 104, p. 605-631, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SANTOS, Raíssa Francisco dos. **A Protagonista da História: A Literatura Infantil Negra**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. E SARMENTO. M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SCHUCMAN, Lia. **Entrevista concedida à TV Folha**. Canal da TV Folha, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fc7sxAySoOE>. Acesso em: 5 mar. 2024

SECAD. Educação **anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Adriana Brito et al. A extrema-direita na atualidade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 119, p. 407-445, jul./set. 2014. Disponível em: Revista119.indd (scielo.br). Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, André Luiz Batista; SOUZA, Maria Antônia. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa**: Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez., 2018.

SILVA, Assis Leão; SILVA, Clesivaldo da Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.13, n. 30, p. 553-570, maio-ago. 2021.

SILVA, Meire Helen Ferreira. **Leitura literária e protagonismo negro na escola**: problematizando os conflitos étnico-raciais. Dissertação (Mestrado), Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Educação – UFG. Goiânia, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão a lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. 239

SOUZA, Mario Luis de. **Capitalismo e racismo**: uma relação essencial para se entender o domínio do racismo na sociedade brasileira. Revista Katál., Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 202-211, maio-ago., 2022.

UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 14 jul. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.