

LITERATURA NEGRA: UMA FERRAMENTA PARA COMBATER O RACISMO NAS SALAS DE AULA DA BAIXADA FLUMINENSEEdyanna Oliveira Barreto¹**RESUMO**

Esta pesquisa trata do racismo e dos espaços de ensino e aprendizagem para crianças e jovens em escolas da Baixada Fluminense, mais especificamente, de como podemos ensinar caminhos para combater o racismo. A princípio, acreditamos que existe a necessidade de uma revolução e mudança nos processos de construção do currículo e do projeto político pedagógico, pois esses documentos devem levar em consideração os aspectos sociais, político e culturais dos sujeitos híbridos que chegam à escola. Dessa forma, priorizamos o respeito às diferenças e, sobretudo, a inclusão das heterogeneidades nas salas de aula, por meio da literatura negra. Para isso, embasamo-nos na Lei Federal 10.639/03, que defende a diversidade como um fato imprescindível à formação cultural das crianças e dos jovens brasileiros. Ademais, sublinha a imprescindibilidade de um olhar cuidadoso, crítico e responsável, quanto às contribuições da África e suas culturas para a educação.

Palavras-chave: Literatura negra na escola; Combate ao racismo; Baixada Fluminense.

ABSTRACT

This research deals with racism and teaching and learning spaces for children and young people in *Baixada Fluminense* schools, more specifically, how we teach ways to combat racism. At first, we believe there is a need for a revolution and change in the

¹ Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

curriculum development process and the political-pedagogical project, as these documents should take into account the social, political and cultural hybrid subjects who arrive at school. Thus, we prioritize respect for differences and, above all, the inclusion of heterogeneities in the classroom, through the black literature. For this reason, we focus on the Federal Law 10.639/03, which defends the diversity as an essential fact to the cultural education of Brazilian children and the youth. Furthermore, it stresses the indispensability of a careful look, critical and responsible, for the contributions of Africa and their culture for education.

Keywords: Black literature at school; Fighting racism; *Baixada Fluminense*.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresentará, primeiramente, um pouco do contexto das escolas brasileiras, que foram e são, até hoje, espaços de propagação e manutenção do racismo. Depois, trataremos brevemente de alguns movimentos sociais que ocorreram na década de 80, muito importantes para mudanças nas leis e na realidade de acesso à educação para negros, mais que isso, a uma educação que leva em consideração as contribuições culturais do negro e a importância da composição curricular que valorize a diversidade cultural.

Por isso, propomos a reformulação dos documentos que norteiam todas as atividades pedagógicas de uma escola, como: o Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois devem basear-se em um ensino inter/multicultural (Walsh, 2009, p. 2) e abarcar o uso da literatura infantil negro-brasileira, apresentando assim personagens negros ressignificados, valorizados. Isso, sem dúvida, contribuirá para uma nova criação do imaginário dos jovens acerca de si e dos outros. Vale destacar que o uso dos livros com produção discursiva de valorização do negro e de sua cultura é importante para negros e não negros, porque todos necessitam aprender sobre as culturas africanas e afro-brasileiras.

1. RACISMO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

Este trabalho põe em evidência a importância da formação da identidade dos afrodescendentes no contexto escolar brasileiro. Ao tratar da história do Brasil, é imprescindível compreender que a chegada dos africanos ao solo brasileiro ocorreu através da escravidão e que, devido a isso, os brasileiros têm relação intrínseca com o continente africano. Contudo, durante os séculos em que a escravidão existiu e ainda muito tempo depois, houve movimentos de recusa, supressão e exclusão da cultura negra:

a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p. 25)

A identidade negro-brasileira se construiu com ênfase em aspectos negativos. Buscamos analisar como isso influenciar crianças e jovens afrodescendentes nos dias de hoje. O resultado é o racismo recorrente nas salas de aula e não aceitação de sua própria identidade afrodescendente. Nos referimos à realidade das escolas da Baixada Fluminense, porque trabalhamos em escolas de municípios diversos, pertencentes à Baixada.

Na sociedade atual, o racismo pode ser compreendido como um tema frequente nas instituições sociais, uma vez que os fatos que mantiveram a escravidão, ainda perduram. Nas aulas de literatura e história, por exemplo, o racismo é rapidamente disseminado por meio de obras literárias que tratam o negro como um ser inferior, escravo, subalterno. Portanto é correto afirmar que

O racismo no Brasil se caracteriza pela covardia. Ele não se assume e, por isso, não tem culpa nem autocrítica. Costumam descrevê-lo como sutil, mas isto é um equívoco. Ele não é nada sutil, pelo contrário, para quem não quer se iludir, ele fica escancarado ao olhar mais casual e superficial. (NASCIMENTO, 2002, p. 18)

A escola brasileira não esteve preocupada com a causa negra por muitos séculos. Ainda notamos resistência ao trabalho com a cultura negra, reflexo de visões racistas criadas há anos nas salas de aula.

2. EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE

No ano de 1888 ocorreu a abolição da escravidão no Brasil, mas o âmbito alcançado pela abolição foi somente o das leis, porque nas esferas empíricas sociopolíticas, por exemplo, não se percebem grandes diferenças quanto ao tema em questão. A estrutura social permanece racista e mantenedora do *status quo*, e, por conseguinte, do poder dos brancos sobre os negros. Dessa forma, pode-se inferir que grande parte da literatura ainda reflete essa ideologia de privilégios.

A partir dos dados presentes no PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgado em 1982, foi possível concluir que as chances dos negros em completarem os primeiros anos de estudo, ou permanecerem sem instrução, seriam três vezes maior, comparando-se com os brancos e, estes, teriam maiores oportunidades de acesso ao ensino superior. Essas informações auxiliam a compreensão sobre o quanto a população negra está vítima da condição de exclusão para qual foi submetida, desde o final do século XIX, quando se deu o término do modelo escravocrata. (NASCIMENTO, 2012, p. 68)

A educação brasileira ainda necessita de muito trabalho para minimizar e/ou eliminar o racismo, haja vista a baixa frequência da disseminação de estudos acerca das heterogeneidades étnicas, das histórias oficiosas, a saber, as histórias não retilíneas e lineares, obliteradas pela literatura ocidental.

A história dos brasileiros não começou em 1500 com a chegada dos europeus portugueses. Todo conhecimento que vem antes e depois dessa data, deve formar parte do currículo e do Projeto Político Pedagógico das escolas para que os alunos

reconheçam sua identidade por meio da história e da literatura de forma abrangente e crítica.

Assim, é evidente afirmar que a população negra brasileira ainda é vítima de preconceitos, discriminação racial e social. A discriminação racial também está no cotidiano escolar e, portanto, acaba por influenciar negativamente a identidade da cultura negra. O desconhecimento de sua história leva os próprios alunos negros a aceitarem a omissão de suas vozes e de sua cultura, como nos afirma Silva:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 4).

Vivenciamos algumas experiências de relatos de alunos que estão em nossas escolas, reproduzindo este comportamento de autonegação dos valores culturais negros. As crianças, em geral, não querem comparar-se aos personagens negros das histórias, porque suas referências estéticas estão voltadas ao padrão ocidental europeu. Por isso, acreditamos ser tão urgente levar cada vez mais obras infantis negras às salas de aula, para promover o acesso a outras referências bibliográficas, e que, dessa forma, os alunos se reconheçam como parte da história da cultura negra.

A década de 1980 foi marcada por grandes lutas reivindicatórias, pelo fim da ditadura no Brasil e redemocratização de outros países latino-americanos, como Argentina e Chile. A Constituição brasileira de 1988 foi resultado da força dos movimentos sociais que se iniciaram anos antes. Durante esse período, pesquisas sobre etnicidade racial, educação e multiculturalismo cresceram e se aprofundaram.

Vale ressaltar que o *“Movimento Negro”* foi de bastante representatividade para a sociedade negra começar a se mover por caminhos de luta e de não aceitação da exclusão, pois acreditava que os conhecimentos veiculados na escola poderiam ser libertadores. Devido ao movimento de luta para que as camadas minorizadas pudessem ter acesso a uma escola muito mais crítica – que não aceita discriminações e

preconceitos em sua dinâmica –, o ensino brasileiro sofreu mudanças e se reestruturou até os dias de hoje.

A educação brasileira também sofreu mudanças nos anos 80. A Pedagogia começou a levar em conta a diversidade étnica e o combate ao racismo. O currículo de todos os níveis de ensino se reformulou e se analisou criticamente seu modelo educativo. Os conteúdos dos livros didáticos e a formação dos professores também mudaram de forma significativa. Tudo isto contribuiu para um novo olhar ao trabalho pedagógico e com o que está relacionado à identidade das crianças negras.

A década de 80 foi bastante representativa para a literatura infantil brasileira, conhecida como o período do “boom” desta literatura. Chamou-se assim porque, justamente nesses anos, houve grande eclosão da quantidade e da qualidade artística neste âmbito.

Utilizamos a pesquisa de Oliveira para refletir sobre este tema. A autora, em sua tese, seleciona doze livros que apresentam personagens negros como protagonistas. Só de haver protagonistas negros nas obras já encontramos um diferencial, inovação. O que se produzia em larga escala eram livros com personagens principais brancos, pois seguiam o padrão ocidental. Ao nos depararmos com as análises dos livros, conseguimos perceber que os protagonistas têm idades bem próximas, estão todos na adolescência. Apenas três são femininos. Dez dessas histórias apresentam personagens que vivem na pobreza, sofrendo preconceito e rejeição, são sempre desqualificados e convivem com a hostilidade dos espaços sociais em que vivem. O narrador enfatiza a feiura dos personagens e outras depreciações.

Temos, então, inovação nas produções, mas, em realidade, estas inovações são superficiais, pequenas e pouco substanciais, pois não ressignificam o negro como cidadão, pelo contrário, só reforçam seu lugar social de inferioridade, resignado ao fracasso e à pobreza. Se dentre doze obras analisadas, dez reproduzem discursos de preconceitos, verificamos que a maioria contribuiu para manutenção das classes sociais marcadas pela cor da pele.

Contudo, Debus faz uma pesquisa similar e, ao deter-se em obras infanto-juvenis, que concernem à temática afro-brasileira, a autora compreende que nos 80 existem autores preocupados com a efetiva ressignificação dos personagens negros

em suas obras. Júlio Emílio Braz, Joel Rufino dos Santos e Rogério Andrade Barbosa são os principais autores que “trazem criticamente para o seu fazer literário personagens afro-brasileiros e africanos e suas múltiplas culturas” (DEBUS, 2013, p. 2). Debus dá ênfase à escrita negra feita por autores negros. A autora afirma que há uma diferença nas produções, pois quem é negro e assume sua identidade negra pode tecer sobre o ser negro. Sobre a autoria negra Cuti afirma que,

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

Segundo Cuti, há coisas que só podem dizer-se, no caso da literatura escrita sobre o negro, quando há subjetividade negra. O que vale salientar é que, na década de 1980, houve produções, ainda que em menor escala, que (re)desenharam, (re)significaram papéis e (re)configuraram espaços sociais.

2.1. DUAS OBRAS EM ANÁLISE

Aqui elegemos duas obras para apresentar um pouco da diferença de abordagens existente quando a temática é a ressignificação da identidade negra. A primeira faz parte da pesquisa de Oliveira, uma história infantil chamada *Xixi na cama*, de Drumond Amorim, e a segunda é uma história infantojuvenil intitulada *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz.

Xixi na cama é uma história em que Joca, um menino negro, é o protagonista. A trama está dividida em três partes; na primeira, Joca vive com sua

mãe, mulher que não tinha quase nenhuma autonomia, inclusive na educação de seu filho Joca, pois era sua patroa que ditava as regras e educava o menino a bofetadas. Quando a mãe de Joca morreu, Dona Chica e, mais tarde, Dona Zeva cuidaram do menino, mas elas também morreram, e Joca, aos oito anos, foi viver na rua, trabalhando como engraxate. Essa passagem de moradia na rua, se configura como a segunda parte da história. E a terceira é marcada por suas novas vivências como filho adotivo em uma família branca.

Pretinha, eu? é uma narrativa que, na maior parte do tempo, ocorre no contexto escolar. Vânia, a personagem principal, é uma debutante negra que começa a estudar no Colégio Harmonia, e este, em toda sua história, só havia recebido alunos brancos. A primeira aluna negra da escola causava alguns esmorecimentos, principalmente a Bel, narradora da história, que, por muitos momentos do enredo, persegue a menina por sua cor de pele, seu cabelo. Bel não se reconhecia como negra, porque, em todo tempo, sua mãe a chamava de “moreninha”, mas ao olhar para Vânia, Bel começa a reconhecer e se descobrir como negra. Aos poucos, com a ajuda de seu pai, Bel consegue reunir fotografias de seus familiares paternos e construir sua identidade negra. Vânia foi como um espelho para que Bel pudesse repensar sua identidade.

A primeira história apresentada, *Xixi na cama*, tem um enredo que não traz muitas contribuições para repensar o lugar social do negro. Pelo contrário, o personagem passa constantemente por grandes problemas devido à pobreza, sofre preconceitos e quase não tem acesso a estudos. A segunda, *Pretinha, eu?*, apresenta a possibilidade de repensar e reconstruir uma identidade negra, e enfatiza que não somente os padrões europeus devem ser valorizados. Assim, podemos concluir que há obras que apresentam personagens negros que podem mudar a realidade de preconceitos marcados pela cor da pele. Por isso, é necessário que o professor esteja atento ao eleger livros para trabalhar com seus alunos nas salas de aula. Cabe sempre um trabalho de investigação e seleção coletiva, para que todo conselho escolar pense o que é necessário para a comunidade estudantil.

3. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UMA PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO

Ainda que a década de 1980 tenha sido um período significativo por muitos avanços, somente anos depois, com a criação da Lei Federal 10.639/03, alcançamos uma exigência específica para que os currículos escolares levassem em consideração as tradições africanas e afro-brasileiras. Contudo, como nos afirma Nascimento,

A educação escolarizada no século XXI, ainda não conseguiu agir em prol da reversão da condição inferior na qual os negros são mantidos no cenário social, já que, ao contrário, legitima ações que enaltecem padrões de desenvolvimento cultural próximos ao europeu, minimizando a importância das influências africanas sobre a formação da população brasileira. Desta forma, após o movimento de democratização ao acesso à educação oficial, a escola, enquanto espaço de convívio social obrigatório, garantido por lei, continua a perpetuar o pensamento valorizador da unidade cultural que implica em valores e comportamentos alheios à diversidade étnico/racial/cultural característica do país, e que se manifesta no espaço escolar, mesmo através do seu discurso de valorização à diversidade. (NASCIMENTO, 2012, p. 33)

Assim, é importante ressaltar que a escola apresenta um potencial muito significativo para formação do imaginário social brasileiro e da historiografia da identidade dos negros para fomentar o combate ao racismo nos espaços educativos oficiais. Para combater o racismo nas escolas, estas podem basear-se na Lei 10.639/03 para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas salas de aula por meio de atividades pedagógicas que valorizem a identidade afro-brasileira.

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece (BRASIL, 1998, p. 141).

Dessa maneira, o professor assume um papel imprescindível no processo de ensino e aprendizagem e ao combate ao racismo todos os dias nas salas de aula, ao

buscar novos conhecimentos e fomentar a desconstrução de estereótipos e preconceitos já consolidados em nossa cultura, através, por exemplo, da literatura negra. Portanto, o educador,

distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social, tornando-se um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção das diferenças(...) (MOTA & SCHEYERL, 2004, p. 49).

É correto afirmar que, no contexto educacional, a perspectiva intercultural configura uma excelente estratégia pedagógica para reduzir as discriminações de etnicidades. Nesse sentido, Fleuri aponta três transformações necessárias para o sistema de ensino:

(1) A realização do princípio da igualdade de oportunidades: A educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares, não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola. (2.) a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias. A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar [...] principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si [...].(3.) [...] O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar [...]. (FLEURI, 2001, pp. 119-120).

Dessa maneira, a proposta da educação intercultural acopla um aspecto sociopolítico, na medida em que assume um compromisso com a cidadania e a escola. Exige, portanto, que os educadores compreendam a cultura brasileira como heterogênea, e que o processo educativo deve se basear em interculturalidade e interdisciplinaridade, uma vez que os sujeitos têm identidades híbridas e necessitam entender, por meio dos conteúdos políticos e pedagógicos propostos pela escola, que

não há cultura ou aprendizagem melhor que outra, mas, sim, culturas e saberes diferentes, com características peculiares que não se podem sobrepor umas às outras.

Aqui, quando defendemos uma educação intercultural, estamos baseados na interculturalidade crítica, que parte do “problema estrutural colonial racial” e não só do problema da diferença, como reforça Walsh. A autora nos apresenta três perspectivas interculturais. A primeira é a “relacional”, tratando-se de uma visão básica e geral do intercâmbio entre culturas, algo que sempre ocorreu na América Latina, como o contato de indígenas e afrodescendentes, por exemplo. A perspectiva relacional, em verdade, oculta e minimiza os conflitos e contextos de poder e de dominação. A segunda perspectiva é a “funcional”, em que a interculturalidade atende ao modelo neoliberal, pois não se refere às causas assimétricas e desigualdades, tanto social como culturalmente.

Por isso, como Walsh, defendemos a interculturalidade crítica, pois se trata de um

proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural (...). Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes. (WALSH, 2009, pp. 14-15)

Vale destacar que a interculturalidade crítica ainda não existe, ainda está a ser construída e, para isso, é necessário muito trabalho, o trabalho de desaprender o que foi aprendido para aprender coisas novas, para descolonizar, para romper cadeias que ainda estão nas mentes. O modelo crítico põe em xeque as estruturas de poder. Sua representatividade, neste sentido, não deveria limitar-se à segregação propagada pela colonização.

4. LEI 10.639/03 E OS DOCUMENTOS DE IDENTIDADE DA ESCOLA: O CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O âmbito escolar é um dos mais responsáveis pela formação ideológica. As escolas, em sua grande maioria, seguem apresentando uma triste realidade: as diferenças etnicoculturais não se respeitam e as práticas racistas em toda comunidade somente aumentam. Contudo, a Lei 10.639/03 aponta práticas para fomentar o respeito às diferenças, recuperação da autoestima e da identidade étnica racial negra por meio do ensino de cultura afro-brasileira de forma interdisciplinar.

Ao organizar seus planos, a escola apresenta suas intenções de realizar e almejar um futuro melhor que o presente. De acordo com Gadotti, o Projeto Político Pedagógico (PPP) não dispõe de uma linearidade ou imutabilidade, ou seja, este sofre e supõe rupturas contínuas e câmbios com o presente para o futuro, posto que:

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Esta citação de Gadotti (1994) reflete acerca da responsabilidade que os componentes da comunidade escolar têm com o ambiente educacional na execução do Currículo e do PPP no cotidiano escolar, sobretudo, no que se refere à Lei 10.639/03. Ainda como aponta Vasconcellos:

o projeto político-pedagógico é a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Neste sentido, o PPP deve prever as atividades da escola, do pedagógico inclui o administrativo, devendo apresentar como uma de suas finalidades a construção de uma escola democrática, que deve se ver como organismo vivo e em permanente mudança. Sempre em busca da melhor qualidade do ensino, onde as questões humanas e coletivas sejam sobrepostas às questões burocráticas, para uma formação plena do aluno e a valorização de suas especificidades.

Mais importante do que ter um texto bem elaborado é construirmos o envolvimento dos educadores, no processo de construção do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Que o planejamento seja do grupo. Como sabemos, o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la. Daí a essencialidade da participação! (VASCONCELLOS, 1995, p. 52).

A inclusão da Lei 10.639/03 no Currículo e no PPP aponta a importância de destacar a diversidade étnico-racial e cultural como pilares do processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Com toda a comunidade escolar unida, esta Lei objetiva reconhecer e difundir as histórias e as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, fomentando o respeito às diferenças, desmistificando preconceitos e resgatando a identidade étnico-racial negra. Então, a inclusão da Lei no Currículo oficial e no PPP exigiu mudanças estruturais nas práticas educacionais, de modo a extinguir a vantagem do branco sobre o negro, perceptíveis nas obras.

O preconceito racial é perceptível na medida em que valoriza o grupo étnico racial branco em detrimento do negro, o qual é preterido nas obras ou, então, tecido nas narrativas sem nome, animalizado, exercendo atividades de serviçais, sendo desqualificado, haja vista a sua associação a personagens maus, à sujeira, à tragédia, além de ter um acabamento “ficcional” inferior em relação aos personagens brancos, no que tange à origem geográfica, a religião e a “situação familiar e conjugal”. (OLIVEIRA, 2006, p. 290)

Tanto o Currículo como o PPP são instrumentos que estão claramente envolvidos com a ideologia, com a cultura e, sobretudo, com as relações de poder existentes na sociedade. Tratando do aspecto ideológico do PPP e dos Currículos,

Moreira e Silva reforçam que este último documento transmite uma visão de mundo social vinculado aos interesses de certos grupos, necessário à manutenção do poder.

Cabe ressaltar que esses documentos permeiam, mesmo que de forma implícita, o cotidiano escolar e têm a função de subsidiar estruturalmente a organização das ações pedagógicas da escola. Silva afirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Então, o currículo apresenta questões de poder entre os sujeitos inseridos no espaço escolar, assim como revelam relações do entorno escolar e das demais esferas da sociedade. Portanto, o Currículo não pode ser entendido como um instrumento que apresenta conteúdos meramente burocráticos ou estáticos, mas como um referencial que deve favorecer a sociedade em sua totalidade, devendo ainda ser essencialmente híbrido e dinâmico para atender demandas heterogêneas, com características, interesses e necessidades peculiares.

As relações raciais brasileiras, nas últimas décadas, convivem com o mito da chamada democracia racial. O ambiente escolar, um dos responsáveis pela formação ideológica, infelizmente, em sua grande maioria, não realiza uma educação pluricultural e pluriétnica; difundindo, assim, preconceitos e práticas racistas por toda a comunidade. Entretanto, já é possível verificar mudanças pedagógicas significativas que são “sementes” para a construção de uma sociedade, de fato, igualitária (FERREIRA, 2011, p. 14).

Neste sentido, destacamos que o Currículo e o PPP não são documentos neutros, pois dispõem do interesse e ideologias que fomentam a homogeneização e a padronização dos conteúdos, bem como ratifica Veiga:

o currículo passa a ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. (VEIGA, 2002, p. 8)

O Currículo está totalmente comprometido com uma formação ideológica que direciona e norteia o trabalho pedagógico, pois o processo educativo reproduz as relações sociais e propõe, sutilmente, a visão de mundo do grupo social hegemônico. Há um afastamento entre os acordos previstos no Currículo e no PPP com as reais práticas pedagógicas, acentuando anulação das identidades e da formação cultural do aluno em sua totalidade. No que se refere ao racismo, podemos dizer que:

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (...); através de instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira (Guimarães, 1999, p. 6).

Dessa maneira, os documentos que baseiam o cotidiano escolar como o Currículo oficial e o PPP deveriam não somente compreender a Lei 10.639/03 como mais uma burocracia a ser implementada nos papéis, mas torná-la como estratégia pedagógica eficaz para combater o desafio que é o racismo nas escolas e promovendo discussões e debates para eliminar a discriminação ou qualquer outro aspecto de estigma acerca da cultura negra.

Além disso, valorizar o híbrido significa valorizar a própria cultura brasileira, que se instaurou com a mescla de brancos, negros e indígenas. Não tão distantes desse pensamento, o Currículo e o PPP necessitam se adequar à realidade observada a partir do contexto histórico social, onde a escola se insere. Por tudo isso, o trabalho pedagógico deve ter como base para suas realizações de multiplicidade e o respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas brasileiras foram, há muito tempo, um campo da manutenção do racismo, isso se deve ao interesse de manter as classes sociais bem definidas e marcadas por interesses bem específicos. Por isso, por muitos anos as contribuições culturais africanas foram menosprezadas. Contudo, os movimentos de luta possibilitaram muitas mudanças e chegamos à década de 1980, um século depois da lei da abolição da escravidão, com mudanças consideráveis.

Em 1980, um dos grandes marcos foi a criação de uma nova Constituição e o aumento significativo da produção e publicação de obras literárias infantis, apresentando personagens negros. Trazendo mudanças significativas, pois não tínhamos nas histórias infantis quase nenhuma representatividade negra.

Ainda assim, mais vinte anos foram necessários para criação de uma Lei que requer o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. A Lei 10.639/03 vem em defesa de uma educação que leva em conta a diversidade cultural e o combate ao racismo, por isso, vivemos um movimento de mudanças e reforma no campo educacional.

Nessa proposta de ensino, as culturas interagem em sala de aula, as vozes, por tanto, se cruzam e os conhecimentos se formam em redes e trocas de saberes diversos entre professores e alunos, sem distinção de etnia, classe social, opção sexual etc. E é isso que propomos: reforma, inclusive no Currículo e no Projeto Político Pedagógico das escolas brasileiras, atentos às questões de etnicidade. O uso da literatura afro e negra com personagens ressignificados é uma ferramenta de combate ao racismo nas salas de aula, mas isso só ocorre através da reestruturação dos documentos pedagógicos. Pois eles necessitam ser concebidos criticamente, pois a educação é bem melhor quando é intercultural e leva em conta a contribuição de todos os povos que constituem nossa identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORIM, Drumond. *Xixi na cama*. Ilustração de Sonia Ledic, capa de Antônio K. Hashiotomi. Editora Comunicações (Coleção do Pinto), 1985.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e Branquitude no Brasil* In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 25-58.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, Eu?* São Paulo: Scipione, 1997.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Vera Maria (Org.). 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz*. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigoelianedebusjulioemilio.pdf>> acesso em 15 dez 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. In: Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire- 2005. Disponível em: <www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf> acesso em 12 dez 2015.

GUIMARÃES, A. S. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Documentos de uma militância pan-africanista. Brasília: Fundação Cultural Palmares/ Rio de Janeiro: OR Editor Produtor Editor, 2002.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. *Uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNR3N2VS0zcFpuWXc/edit>> acesso em 10 dez 2015.

OLIVEIRA, Maria Anória de. *Relações Étnico-Raciais na Educação e a Literatura Infantojuvenil: nas veredas da Lei Federal 10.639/03 (?!)*. In: LINS, Juarez Nogueira e outros (org.) Linguagem e discussões Culturais. João Pessoa: PB, Ed. Dos Organizadores, 2006, pp. 283-303.

SILVA, Ana Célia da. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: MUNANGA, KABENGUELE (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/ SECAD, 2005, pp. 21-37.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Artigo apresentado no seminário “*Interculturalidad y Educación Intercultural*”, organizado pelo *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz, 9-11 de março de 2009.

Recebido em 03 de maio de 2016.

Aceito em 08 de junho de 2016.