



Diversidade Cultural na Educação para as Relações Étnico-Raciais: Ensinando literatura e combatendo preconceitos

Silvania Núbia Chagas¹
José Aldo Ribeiro da Silva²

RESUMO:

O presente trabalho promove reflexões sobre educação e diversidade cultural, tendo como foco as potencialidades do texto literário no desenvolvimento de atividades de ensino voltadas para o respeito às diferenças e para a compreensão das desigualdades sociais que permeiam a realidade brasileira. Seu objetivo central é demonstrar como a escrita de autores(as) afro-brasileiros(as) pode contribuir com a construção de práticas educacionais eficazes no sentido de promover efetivamente uma educação para as relações étnico-raciais. Nesse percurso, são empregados os referenciais teóricos de autores como Gadotti (1992), Munanga (2008), Candido (2011), Almeida (2019) e Collins (2021), na fundamentação da análise de fenômenos educacionais e sociais e como pressupostos que possibilitam a análise de textos compostos por Conceição Evaristo (2016), Geni Guimarães (1998) e Carolina Maria de Jesus (2000). As análises desenvolvidas demonstram a pertinência da utilização de textos de autoria afrodescendente em sala de aula para a organização de debates sobre diversidade de culturas e de perspectivas sociais. Nesse sentido, os resultados obtidos permitem a construção de sequências didáticas a partir das obras analisadas, possibilidade que é exemplificada mediante a apresentação de uma dessas ferramentas educacionais no encerramento do artigo.

Palavras-chave:

Diversidade cultural;
Educação; Relações
Étnico-raciais;
Ensino; Literatura.

¹ Possui doutorado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo; pós-doutorado em Literaturas Africanas pela Universidade Federal da Bahia; pós-doutorado em Literaturas Africanas pela Universidade de Coimbra. Atualmente é professora Associada e Livre Docente da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, onde é Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre África e Brasil - NEAB e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas - PROCADI. E-mail: silvania.chagas@upe.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9799-8617>

² Mestre e Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE). Graduado em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e suas Literaturas, também pela Universidade de Pernambuco (UPE). É professor do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), onde atua nas áreas de Análise Linguística, Produção Textual e Literatura e desenvolve atividades de pesquisa voltadas, principalmente, para a apreciação das interfaces entre arte literária e estudos culturais. E-mail: ribeirosilva19@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-9908>

1 Introdução

A Educação³ brasileira, oriunda de uma matriz eurocêntrica, nunca contemplou a diversidade cultural do país. Isso acabou gerando estereótipos que propiciaram a discriminação de raça, classe, gênero, religiosidade, comprometendo um trabalho efetivo de educação para as relações étnico-raciais ao longo da história. As minorias formadas por camadas da população mais vulneráveis, como pretos, pardos, indígenas, mulheres negras ou pobres, sempre viveram e vivem à margem da sociedade. E, essa vivência se perpetua na escola.

Em 2003, foi criada a Lei 10.639, que institui o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Percebeu-se, em 2008, que essa não bastava para contemplar as populações indígenas e complementou-se com a Lei 11.645. No entanto, até hoje, suas implementações não ocorreram. No Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, as escolas comemoram como se fosse um evento e, logo após, tudo volta a ser como era antes, não se fala mais nisso. De modo semelhante, há instituições de ensino que celebram o dia 19 de abril, fazendo referência a já superada nomenclatura “Dia do índio”, através de atividades com tom festivo que expõem a cultura dos povos originários de maneira folclorizada. Essas situações evidenciam que o povo brasileiro ainda não tem consciência sobre a formação de sua cultura e conseqüentemente valida a disseminação de visões limitadas sobre ela, contribuindo para o desconforto de uma expressiva parcela da população em face das abordagens escolares sobre suas vivências culturais. O resultado disso é a evasão escolar, o analfabetismo funcional e a pobreza em larga escala, ou seja, a perpetuação de problemas que acentuam as desigualdades sociais e contribuem para a propagação de preconceitos sobre as populações afrodescendentes e indígenas.

Há muito que se vem tratando dessas problemáticas, vários estudiosos já denunciaram essa situação no país. Moacir Gadotti, em 1992, já falava sobre a evasão e a repetência na escola básica, informando que as respostas dadas pelo governo variavam da “‘promoção automática’ e da divisão por ciclos à frequência em tempo integral para uma minoria” (1992, p. 19). Pergunta-se: 30 anos depois, mudou muita coisa? As crianças, na escola pública, estão chegando aos anos finais de sua formação sem o acesso a debates de extrema relevância para a conscientização a respeito da diversidade cultural e étnico-racial brasileira. Essa situação é um sintoma de uma oferta de ensino pouco eficaz na superação de desafios históricos que comprometem a sua qualidade.

Mesmo com a implementação do novo ensino médio, em que os adolescentes precisam escolher uma trilha de formação e teoricamente têm acesso a um currículo mais diversificado, boa parte das escolas públicas não tem condições de ofertar todas as áreas

³ Aqui, utilizamos o termo Educação para referenciar o ensino institucionalizado ofertado pelos espaços escolares formais.

contempladas pelos percursos formativos almejados, por falta de docentes, infraestrutura e, muitas vezes, ausência de cursos de formação que levem para as salas de aula o conhecimento que vem sendo produzido nas universidades. Então, muitas vocações são excluídas, “sufocadas”; a pobreza, raramente, tem o direito de escolher. As escolas particulares contratam docentes especializados para se adequarem aos novos parâmetros, enquanto isso, o ensino público se deteriora mais e mais; o sonho de entrar na universidade se torna cada vez mais utópico, legitimando a premissa de que “A é universidade não é para todos”. A tão sonhada “equidade” entre pobres e classe média, cada vez mais, se distancia e a pobreza, tratada como massa acrítica, resgata a “velha sentença”: “isso não é para mim”. Com isso, a desigualdade social se aprofunda. Dessa forma, há muito tempo, o Brasil deixou de ser o “país do futuro” para a maioria do seu povo, uma vez que a grande parte de sua população é pobre.

Diante disso, o ensino de literatura faz-se necessário para a conscientização e formação de novos cidadãos, pois, como se sabe, a arte e, mais especificamente, a literatura, não representa a realidade, mas indicia a cultura de um povo. É nos textos literários que o educador vai encontrar retratadas as vozes das camadas mais vulneráveis da população, bem como a materialização artística de suas expressões culturais. Nesse sentido, por meio dela, é possível discutir, debater, conscientizar e propiciar aos discentes uma visão de mundo mais acurada para que possam fazer suas escolhas, cientes das necessidades de seu povo. Tudo isso permite que o educando aprenda a pensar coletivamente, pois, o individualismo, hoje, é o que rege a sociedade, fomentando o materialismo e destruindo a humanidade. Disciplinas como Literatura, Filosofia, Sociologia e Psicologia nunca se fizeram tão necessárias para (re)educar as pessoas e resgatar a sua humanidade. A literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 17s.7).

A falta de humanidade permeia as sociedades desde tempos imemoriais. Estereótipos criados desde a escravidão vêm sendo contemplados na atualidade e se fortalecendo cada vez mais. Não é à toa que Aníbal Quijano (2014) vem tratando em sua obra de um “novo” conceito: “Colonialidade do poder”. Segundo esse conceito, a colonização já não existe, mas os seus pressupostos ainda continuam vigentes. O patriarcalismo e o imperialismo continuam massacrando e empobrecendo as populações vulneráveis. Estas, por sua vez, “vítimas” de uma educação precária, não sabem se defender e sucumbem à própria sorte. Isso atrapalha o desenvolvimento do país em todas as suas esferas: econômica, científica, social etc.

Altos e baixos nesse país são constantes, principalmente na economia, o neoliberalismo está sempre tentando “preservar” a sua condição de “país subdesenvolvido”. E, no meio dessas mudanças, a pobreza padece. O racismo se multiplica, o feminicídio se torna cada vez mais frequente, a barbárie se concretiza por meio de crimes hediondos, a população LGBTQIAPN+ é discriminada e violentada, as casas de terreiros incendiadas, a Amazônia é destruída, os povos indígenas relegados à própria sorte e o resto do povo fica impactado,

chocado, sem enxergar solução para tudo isso. No entanto, os governantes sabem: só a educação poderá reconstruir esse país. Fora disso, tudo será apenas paliativo.

Sendo assim, continuar com a Educação como está, não resolverá muita coisa. São necessários esforços para a implementação efetiva de práticas educacionais que contemplem a diversidade cultural e priorizem a educação para as relações étnico-raciais em suas vivências, ou seja, a consolidação de um “*educação multicultural*”, pois, somente dessa forma, será possível “enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a *cultura local*, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma *cultura universal*, patrimônio hoje da humanidade” (GADOTTI, 1992, p. 21. Grifos do autor).

O Brasil tem como premissa negar ou ignorar seus problemas mais cruciais. Estudiosos de várias partes do mundo atestam isso em suas pesquisas. Segundo Collins e Bilge (2021), o Brasil chega a negar oficialmente a existência de “raça”, relegando, dessa forma, os negros e as mulheres afro-brasileiras enquanto categorias reconhecidas, o que levou estas a se rebelarem e se transformarem em ativistas diante da discriminação sofrida em áreas importantes como emprego e educação. Aqui está se falando do mito da “Democracia racial” empreendida pelo Brasil, no sentido de se afirmar que nunca houve diferenças entre brancos e negros. Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*, publicado em 1933, fundamentou essa perspectiva empreendendo o conceito do mito do “bom senhor”, ou seja, menosprezando a forma como os negros eram tratados e ressaltando a harmonia que, segundo ele, existia entre senhores e escravos. No entanto, isso nunca se sustentou. A princípio, a obra de Freyre foi bastante aclamada pelos intelectuais, mas, posteriormente, houve muitas críticas a essa visão utópica de uma sociedade extremamente racista. Tempos depois, isso se confirma através da promulgação das leis, uma vez que estas somente são criadas quando há necessidade. O racismo, no Brasil, continua matando até hoje. Haja vista, as abordagens policiais sempre muito violentas para com os negros.

Para além disso, se ressalta, também, a luta das mulheres negras. Em seus escritos, na década de 1980, Lélia Gonzalez já ressaltava essa questão, alegando que nem o movimento negro, naquela época, era capaz de admitir isso. Porém, ao longo do tempo, vários estudiosos atestam a dificuldade encontrada por estas mulheres, não somente na educação, mas também na questão de emprego e saúde.

A questão da sexualidade assumida proliferou-se no mundo inteiro, mas a duras penas. Aqui no Brasil, o pensamento colonialista e o imperialismo ainda são vigentes. Aníbal Quijano e Walter Dignolo têm contemplado essa questão em suas obras. E María Lugones (2014, p. 939), na esteira desses estudiosos, afirma,

Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. Como não há mulheres colonizadas enquanto ser, sugiro que enfoquemos nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. Tais seres são, como sugerir, só

parcialmente compreendidos como oprimidos, já que construídos através da colonialidade do gênero.

O governo brasileiro atual tenta propiciar “paliativos” para minorar as mazelas do povo, vítima de tantas atrocidades consolidadas nos últimos tempos. Ele demonstra consciência de que só a educação é capaz de resgatar a dignidade do cidadão brasileiro. Percebe-se, com isso, que é urgente a construção do senso crítico, para que a população aprenda a escolher e defender o que lhe é de direito, outorgado pela Constituição. A política é inerente à vida, não se consegue promover mudanças na sociedade sem engajamento e a educação é política em sua essência. As populações vulneráveis, como boa parte de negros, negras, idosos, indígenas e crianças pobres, que vivem à margem da sociedade, precisam de assistência. Assim sendo, essa discussão precisa ser aprofundada e atitudes devem ser tomadas por parte da sociedade civil.

Diante disso, a conscientização sobre a diversidade cultural por meio do ensino de literatura apresenta-se como estratégia muito eficaz para a formação de cidadãos que possam atuar na sociedade transformando a realidade em seu entorno. Dessa forma, são urgentes, no país, mudanças na educação que perpassem pelos estudos multiculturais.

2. Por uma educação multicultural

A discriminação de gênero, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa e a opressão de classe fazem parte da realidade das populações mais vulneráveis, desde tempos imemoriais. No entanto, o colonialismo e o imperialismo não contemplaram essas questões como algo relevante, muito pelo contrário, se valeram delas para consolidarem seus desmandos enquanto isso foi ou ainda é possível. Estereótipos foram criados ao longo do tempo, por meio de discursos permeados pela negatividade contra os sujeitos que fazem parte das camadas que vivem à margem da sociedade. Por isso, uma educação que contemple o multiculturalismo vigente no país se faz tão necessária, pois,

Ao colocar a cultura como central na formação das identidades, os estudos culturais se inserem em uma perspectiva de desconstrução dos diferentes discursos que circulam nesses espaços, procurando identificar, nos mesmos, quem fala, a partir de que premissas fala, para quem fala, quem silencia e que construções linguísticas utiliza para produzir seus efeitos. (CANEN, 2006, p. 35)

A desconstrução desses discursos é fundamental para a construção de novas identidades, ou seja, pessoas mais bem formadas, com senso crítico, portadoras de mudanças, que sejam capazes de consolidar os direitos conquistados.

No Brasil, algumas conquistas foram realizadas, porém, de tempos em tempos, retrocessos se realizam e tudo volta a ser o que era antes. Essa fragilidade das conquistas se perpetua mediante uma educação mal “engendrada”, oriunda de propostas eurocêntricas, que não propicia a conscientização na formação do povo brasileiro, isto é, não contempla a diversidade cultural e funciona de cima para baixo, ou seja, contemplando os mais favorecidos e impondo os mesmos critérios para os menos favorecidos, que não conseguem alcançar e sucumbem, relegados à própria sorte.

Durante essa luta, muitas obras, boa parte elaborada por intelectuais oriundos das camadas menos favorecidas da população, foram publicadas, algumas se tornaram clássicas sobre o assunto. Há, também, obras de sociólogos e antropólogos negros que contemplaram essas questões, mas é a literatura quem mais vem se empenhando em mostrar o dia a dia dessas populações. As escritoras e escritores negros, bem como os autores indígenas, são incansáveis nesse propósito. A tônica é demonstrar a luta das minorias desde o tempo da escravidão e ressaltar a opressão sofrida pelos povos indígenas desde a chegada dos colonizadores.

Ao ler as obras escritas por homens e mulheres africanos(as), afrodescendentes e indígenas, um universo completamente diferente dos estereótipos socialmente disseminados amplia perspectivas sociais, ressaltando as peculiaridades de um mundo, muitas vezes, desconhecido, corroendo a nossa cosmovisão de “Liberdade, igualdade e fraternidade” pregada pela Revolução Francesa. Percebe-se, assim, que não se pode generalizar as condições de vida das pessoas e classificá-las de qualquer forma

A tomada de consciência gera liberdade de pensamento, que por sua vez, propicia igualdade entre as pessoas, com equidade. Vivemos numa democracia em que tudo é para todos, mas nem sempre todos conseguem alcançar. Igualdade sem equidade não funciona e, na medida em que empecilhos são criados para dificultar o desenvolvimento da maioria da população, o país não se desenvolve, os estados ficam parados no tempo, perpetuando a hegemonia dentro do próprio território nacional. O desenvolvimento de um povo começa pela educação. Enquanto esse povo não se conscientizar da formação de sua cultura, essa educação será sempre “engendrada” e travancará esse desenvolvimento.

A complexidade da educação está longe de ser resolvida, mas, diante da realidade vivenciada atualmente, suscita uma discussão mais acurada sobre suas bases, no sentido de se ressaltar a diversidade cultural existente no Brasil. A educação tem um papel crucial em todas as nações. Por isso, ela precisa ser fundamentada na cultura de cada povo. Precisa contemplar suas peculiaridades, pois “Pensar a escola em meio a um mundo globalizado, tecnologizado, mas, ao

mesmo tempo, plural, constituído na diversidade de raças, etnias, gêneros, opções sexuais, religiões, linguagens e outros marcadores identitários, é o grande desafio da educação nesse novo milênio” (CANEN, 2006, P. 35).

Contemplar a diversidade cultural é o primeiro passo que a educação deve dar para que o Estado possa receber de sua população uma contribuição para o desenvolvimento econômico e social, ou seja, ao contemplar o multiculturalismo em seu currículo, as escolas abrem novos horizontes para seus alunos, propiciando a “compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo...”, o que culmina na construção de uma “sociedade pluralista e independente” (GADOTTI, 1992, p. 21). Isso significa uma educação para além de seus próprios muros, que além de valorizar a cultura local, o cotidiano das pessoas, promove a equidade, que em educação significa oportunidades iguais ao alcance de todos.

A educação multicultural analisa criticamente os problemas criados pela diversidade cultural mediante a obrigação do Estado em oferecer uma educação igual para todos e, simultaneamente, cria estratégias para solucionar esses problemas. Isto é,

A grande marca dos estudos culturais, como movimento que traz, para o centro das preocupações, a cultura, entendida como produção dos diferentes grupos na sociedade, é a incorporação dessa dimensão como plural, descentrada e que impregna os diferentes espaços discursivos – a escola, a mídia, a família, as associações de bairros, os movimentos sociais, as ONGs e outros. (CANEN, 2006, p. 35)

Repensar a cultura do país por meio de uma educação multicultural, visualizando as mazelas das camadas mais vulneráveis da população por meio da literatura, poderá ser muito eficaz para uma formação mais adequada para os futuros cidadãos brasileiros.

3 Literatura, pobreza, racismo e exclusão versus educação

Vivemos em um país em que impera a desigualdade social. Boa parte do povo brasileiro pouco sabe sobre a realidade vigente no Brasil. Mas, a maioria da população é pobre ou extremamente pobre, pois, ainda existe pessoas cujo poder aquisitivo está abaixo da linha da pobreza. Porém, tendo em vista a extensão territorial do país, fica difícil conhecer a sua totalidade. Assim sendo, na maioria das vezes, só nos damos conta dessa situação através dos textos literários. São eles que de forma ficcional nos despertam para o caos social nos recantos mais extremos. Dessa forma, passaremos, agora, a analisar algumas narrativas que são portadoras de tudo o que vimos falando até aqui.

3.1 Olhos d'água – Conceição Evaristo

Em “Olhos D’Água” conto que inicia e intitula o livro de Conceição Evaristo, publicado em 2016, temos uma narradora personagem que inicia a narrativa tentando se lembrar da cor dos olhos de sua mãe, uma vez que, as lembranças mais significativas trazem esta sempre chorando. A narrativa é interessante porque nos mostra o cotidiano da maioria das crianças brasileiras. Trata-se de uma menina que, sendo a mais velha de muitas filhas, acompanhou, desde sempre, as dificuldades da mãe:

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, *passando por uma breve adolescência*. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldade, como também, sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. (EVARISTO, 2016, p. 16. Grifos nossos).

Percebem-se, aqui, pressupostos muito importantes da vida das crianças pobres: a filha mais velha sempre “ajuda” a mãe a criar os demais, por isso, tem uma infância muito breve e, geralmente, atropela a adolescência, se tornando adulta muito cedo. Contrariando a premissa da constituição que alega que “os direitos são iguais para todos(as)”. Neste país, somente as pessoas da classe média e ricas têm direito a vivenciar todas as fases da vida. Sem contar que são as pessoas mais pobres que têm mais filhos. De vez em quando, comentários de que “as mulheres fazem isso por causa dos benefícios atribuídos pelo governo” são proferidos sem nenhum tipo de reflexão, pois, se isso for verdade, só reitera a miséria da população, a ignorância da pobreza e é, nesse sentido, que se faz necessária uma educação que propicie manifestações por parte de alunos e professores, no sentido de desconstruir esses discursos, questionando sua fundamentação e discutindo as bases culturais que implementam o cotidiano dessas pessoas, tentando ressignificar suas próprias identidades, ou seja, identidades mais abertas que aprendam a lidar com a diversidade cultural. Dessa forma, uma educação multicultural em um país como o Brasil é extremamente necessária, mas as escolas precisam estar preparadas para que isso não fique apenas no discurso, ou seja,

Pensar em multiculturalismo sem levar em conta a pluralidade cultural dos atores concretos que nela atuam, sem pensar nas formas pelas quais seu projeto político-pedagógico é construído, nos modos pelos quais as relações interpessoais que aí se desenvolvem exibem sensibilidade multicultural, ou sem imaginar de que forma espaços, tempo, discursos curriculares e avaliativos e projetos são concebidos e traduzidos no cotidiano escolar, em meio à pluralidade aí reinante, é transformar o

multiculturalismo em grande narrativa que não encontra eco nas práticas discursivas efetivamente levadas adiante no cotidiano escolar. (CANEN, 2006, p. 42).

E, é interessante que, ao continuarmos a leitura da narrativa, verificamos que as situações aqui apresentadas parecem se perpetuar, vêm de muito longe e não vemos uma “luz no fim do túnel” que sinalize a mudança. Muitas vezes, detectamos que o pensamento da Idade Média ainda é vigente, ou seja, quem nasce pobre não tem perspectiva de melhoria, pois, as classes menos favorecidas têm a tendência de continuar, em sua maioria, da forma como nasceram. Na narrativa, a narradora personagem afirma,

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, *as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância.* (EVARISTO, 2016, p. 16. Grifos nossos).

Sem contar a fome que assola algumas regiões do país de tempos em tempos. E, todas as vezes que um governo tenta sanar esse problema, sempre encontra resistência por parte dos mais favorecidos, que não se deram conta de que a fome não pode esperar e, se ela existe, é porque as vagas de trabalho são insuficientes para a população ou as pessoas não foram preparadas para assumi-las adequadamente, bem como, pessoas com fome são incapazes de administrar a própria vida de maneira consistente. É muito comum, ouvirmos falar que muitas crianças vão à escola somente para comer. Em um país que produz gêneros alimentícios em grande escala, é difícil aceitar isso, mas,

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. (EVARISTO, 2016, p. 16)

Casa sem comida não tem “cheiro”. A situação descrita aqui é muito comum em vários pontos do país, mas, como já foi dito antes, muitos desconhecem essa realidade. E o que é mais grave é que a maioria que está no poder, governando o país, nunca se deu conta disso. Vêm se perpetuando na organização do sistema governamental os filhos dos políticos, que sempre estudaram em escolas boas e, por isso, nunca adquiriram consciência de classe, mal sabem o que é o trabalho fora da política, porque desde a infância foram preparados para continuarem o legado dos pais. Se aprofundarmos a nossa reflexão, essa premissa vem desde a colonização. Os ricos comandam e os pobres somente obedecem. Há muito tempo que a escola pública não consegue preparar pessoas para administrar o país.

No entanto, a narrativa contempla uma vertente significativa, que é o sonho das crianças, a alegria e o brincar mesmo diante das intempéries da vida. Falando sobre os dias em que faltava comida, a narradora personagem afirma,

E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braço e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... (EVARISTO, 2016, p. 17).

A citação é longa, mas necessária para percebermos como, por meio de uma linguagem poética, a autora nos alerta para a premissa da resistência das crianças em não perder o sonho, a alegria de viver e da paciência dessa mãe, que mesmo diante de uma situação desesperadora, brinca com as filhas para “esquecer” a fome. E, se engana quem pensa que ela não trabalhava, pois a narrativa não deixa isso passar, a narradora personagem antes de detalhar a brincadeira afirma que a mãe se dedicava a brincar com as filhas quando deixava “por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma *grande boneca negra* para as filhas...”. (EVARISTO, 2016, p. 16. Grifo nosso).

O país nem sempre propicia dignidade para os trabalhadores. Por isso, a classe: “trabalhadores de baixa renda”. Será que essas pessoas não deveriam ter o mínimo para sobreviver? Ou seja, será que esse mínimo não deveria atender as necessidades básicas? Quando teremos uma educação que forme as pessoas para administrarem suas vidas de maneira eficaz? Que ensine as pessoas como lidar com uma sociedade pluralista e tão desigual?

Para além disso, a narrativa ainda nos mostra o lugar habitado pelas populações mais vulneráveis. Lugares em que o medo, em seus vários vieses, é constante. Um deles é o medo da mudança do clima, pois devido a fragilidade dos “imóveis”, esse povo está sempre vivendo no limite, isto é,

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva...Sei que tudo me causava a sensação de que nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! (EVARISTO, 2016, p. 16-17).

Diante disso, a sociedade está sempre se colocando. Quando acontece uma “desgraça”, as pessoas repetem, mas “todo ano, a mesma coisa! E esse povo não procura outro lugar para viver?”. Como

se isso fosse possível para as pessoas “de baixa renda”. No entanto, a forma como esses problemas são colocados na narrativa, a linguagem poética tão bem utilizada para dar conta de mazelas tão significativas, potencializa a reflexão do leitor que muitas vezes viu e ouviu no jornal, mas não se comoveu, pois,

Movendo-se em terreno do sensível, a arte seleciona aspectos da vida humana e os organiza em outra sintaxe, diferente da cotidiana e apreende assim, de modo mais amplo, as várias facetas deste real em que vivemos e potencializa a nossa participação e usufruto da vida cotidiana. (SOUZA, 2006, p. 24)

Finalizando o conto, a narradora personagem afirma que assim como acontece e sempre aconteceu, logo que foi possível, ela foi embora dali, para procurar uma vida melhor para si e para poder ajudar a família. Mas, um dia volta, porque se deu conta que não se lembrava a cor dos olhos de sua mãe. Ao reencontrar a mãe, ela descobre que a cor dos olhos dela “era a cor de olhos d’água”, e, como corroborando tudo o que aqui foi dito, a narrativa termina com uma pergunta da filha da narradora personagem: “– Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” (EVARISTO, 2016, p. 19)

Narrativa curta, mas muito importante para corroborar o que vimos pesquisando. Conceição Evaristo dá conta de um universo que precisa ser tratado nas escolas, pois as crianças precisam conhecer essas camadas da população ou virem retratadas suas próprias mazelas para aprenderem, de forma coletiva, a lidar com a sociedade brasileira.

3.2 A cor da ternura – Geni Guimarães

A cor da ternura (1998), de Geni Guimarães, é uma narrativa infantojuvenil. Trata-se das descobertas de uma menina negra durante sua trajetória. Inclusive, esta é narradora e personagem. O primeiro conceito que se ressalta é o racismo, pois, logo de saída, ela questiona a cor de sua pele, perguntando a mãe se a chuva é capaz de tirar a sua “tinta”.

Segundo Stuart Hall (2006, p. 63), “A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica”, ou seja, um discurso criado para subalternizar determinadas camadas da população. E, esse discurso foi tão fortalecido pela sociedade que as pessoas atingidas acabaram assimilando. É o caso da narradora personagem.

A narrativa tecida em linguagem poética dá conta do cotidiano de uma família de negros. E, como o próprio título ressalta, é contada com muita “ternura”, mas toca em pontos cruciais da vida dessa população e pontua muito bem o racismo que envolve essas comunidades diariamente.

Brincando com as outras crianças, acabam se desentendendo e ela – a narradora personagem - é chamada de “Boneca de piche, cabelo de bom-bril!” No entanto, ela afirma que eram “ofensas de rotina”. (GUIMARÃES, 1998, p. 45).

Percebe-se com isso, o racismo em sua concepção individualista, pois, conforme Silvio Almeida (2019, p. 22) “O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de ‘patologia’ ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados...”, ou seja, hoje isso é considerado *bullying*, mas, durante muito tempo, foi naturalizado. O que nos faz constatar a necessidade das leis que foram promulgadas, bem como as lacunas que precisam ser preenchidas pela educação, mais: uma educação para a diversidade.

Antes de começar a frequentar a escola, a narradora personagem ouve uma contadora de histórias narrando o ato da princesa Isabel para a libertação dos escravos e fica tão encantada que pergunta aos pais se “ela era santa?”; o pai afirma “- Só haveria de ser”, e a mãe corrobora “Das mais puras e verdadeiras”. A partir daí, passa a fazer versos enaltecendo a princesa. No entanto, já na escola, quando chega o dia 13 de maio, com um poema pronto para recitar, ouve a narrativa da professora sobre os negros e ela percebe que estes eram completamente diferente dos negros descritos pela contadora de histórias, pois estes eram “bons, simples, humanos, religiosos.” Já, no discurso da professora, “Eram bobos, covardes, imbecis [...] Não reagem aos castigos, não se defendiam, ao menos.” E corrobora, dizendo: “Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!” (GUIMARÃES, 1998, p. 65). Temos aqui, o reflexo de uma educação eurocêntrica, ou seja, a história sendo contada do ponto de vista do “Outro”. Uma história que interessa a todos(as), pois, como bem diz Kabengele Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Voltando à narrativa, novamente a cor da pele entra em cena: ao chegar em casa, a narradora personagem vê a mãe utilizando pó de tijolo para limpar as panelas; quando a mãe se ausenta, ela pega o que sobrou e tenta retirar a “tinta” de sua pele: “eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele.” (GUIMARÃES, 1998, p. 69).

Dessa forma, percebe-se o que uma educação que não contempla a diversidade, em um país cuja pluralidade é tão relevante, é capaz de fazer. Muitos traumas vem sendo construídos ao longo do tempo, pois o etnocentrismo continua prevalecendo e as histórias dos negros são contadas de maneira estereotipada, sem considerar suas contribuições à cultura brasileira e, essas memórias pertencem a nação como um todo, uma vez que a cultura que permeia a nossa sociedade é oriunda de vários segmentos étnicos. A narradora personagem finaliza, afirmando: “Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim, para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens.” (GUIMARÃES, 1998, p. 69. Grifos nossos). No entanto,

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2008, p. 13).

Claro está que a educação escolar não poderá dar conta de tudo isso sozinha, mas ela é a base para a formação de uma sociedade mais justa. Sabemos que as atitudes preconceituosas não são fruto de ignorância, pois não basta “frequentar a universidade” para se livrar desse tipo de comportamento. Não podemos esquecer de que “o preconceito é produto de culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros”. (MUNANGA, 2008, p. 14).

Continuando a narrativa, mais adiante, vamos encontrar Geni, a narradora personagem, cursando o ginásio e seu pai muito orgulhoso porque ela lhe prometeu que será professora. Um dia, ele vai esperar a filha que está vindo da escola e, juntos, encontram o administrador da fazenda, este lhes diz: “Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...” E a filha fica muito orgulhosa com a resposta do pai: “- É que eu não estou estudando ela para mim [...] É pra ela mesmo”. E quando o homem foi embora, complementou: “- Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.” (GUIMARÃES, 1998, p. 73). Note-se, aqui, a importância do estudo para as classes menos favorecidas. Ainda nessa conversa, surge um dado importante. A filha pergunta ao pai a cor de Deus. Ele, muito surpreso, responde que é branco, claro! Mas ela continua questionando por que ninguém nunca o viu. E o pai diz: “- Filha do céu, pensa no que fala. Está escrito na Sagrada Escritura. A gente não pode ficar blasfemando assim.” (GUIMARÃES, 1998, p. 73). Percebe-se, com isso, a

forma como o negro assimilou a cor como algo negativo; o que nos remete a Midali citado por Irene Oliveira, falando da visão cristã do colonizador sobre os africanos,

(...) as pessoas africanas eram inimigas de Cristo porque eram pagãs e, portanto, deviam ser convertidas. Como se isso não bastasse, utilizaram a figura bíblica de Caim para afirmarem que eles eram descendentes do maldito; e esta maldição recaiu sobre a raça negra até aos nossos dias. A partir desta mentalidade branca, a cor negra se transformou em sinal de submissão e de maldição divinas. (MIDALI *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 16).

A narradora personagem, finalmente, termina o magistério e consegue um emprego como professora substituta, mas em seu primeiro dia de aula, uma criança branca se recusa a entrar na sala. Ela vai conversar com a menina e esta, chorando, lhe diz: “- Eu tenho medo de professora preta – “. (GUIMARÃES, 1998, p. 87). Ela vai ter que lutar para convencer a menina.

Diante disso, conclui-se que a vida do negro é uma luta diária. A sociedade evolui cientificamente, a tecnologia avança, mas a mentalidade das pessoas ainda continua parada no tempo. Não adianta a igualdade que está na constituição nem o princípio cristão de que perante Deus somos todos iguais. Faz-se necessários atitudes mais pontuais por parte de todos(as) que compõem a nação brasileira.

3.3 Quarto de despejo – Carolina Maria de Jesus

Quarto de despejo (2000), de Carolina Maria de Jesus, é uma narrativa autobiográfica, escrita em forma de diário cujo espaço ficcional – a favela do Canindé, em São Paulo - se resalta, pois, abandonada pelo poder público, define o *modus vivendi* das personagens. Porém, também, na esteira de Linda Hutcheon, esta narrativa pode ser considerada como metaficção historiográfica, uma vez que deixa entrever em sua tessitura a história de uma época, inclusive se apropriando de personagens históricos, pois segundo essa estudiosa “são romances intensamente reflexivos que se apropriam de personagens históricas para questionar a própria história.” (1991, p. 21), ou seja, mesmo não sendo um romance, pois como já foi dito é uma narrativa autobiográfica, mas, ao contar a história da escritora, faz uma reflexão sobre o *status quo* naquele momento, pois como se sabe, as narrativas consideradas afro-brasileiras comportam em sua tessitura uma crítica voraz às várias mazelas das populações vulneráveis, entre elas, gênero, raça e classe, isto é,

Do estudo dessas questões emergem suplementos imprescindíveis à história dos afrodescendentes no Brasil, em especial a história das muitas exclusões, hiatos, silêncios e lacunas dos discursos hegemônicos, mas, principalmente, emergem as vias e veredas engenhosas pelas quais a voz e a grafia afro-brasileiras insistentemente inscrevem a memória desse saber e dessa experiência, estética e ontológica, aos repertórios da cultura e da literatura. (MARTINS, 214, p. 279)

Carolina é uma catadora de lixo que escreve sobre a vida na favela. Como já foi dito, a narrativa é construída em forma de diário e retrata o dia a dia da narradora personagem. Entretanto, essa narradora não apenas descreve os fatos, ela, também, reflete sobre eles e critica.

A narrativa tem início com o aniversário de sua filha Vera Eunice. Não tem festa, mas estava nos seus planos presenteá-la com um par de sapatos. No entanto, não foi possível. Achou uns sapatos no lixo, lavou e remendou para a filha calçar. Além de catar lixo, a narradora personagem também é lavadeira, mas o dinheiro é sempre pouco. Logo de saída, ela reflete,

Cheguei em casa, aliás no meu barraco, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma maquina (Sic) de moer carne. E uma maquina (Sic) de costura. (JESUS, 2000, p. 09)

A narradora personagem tem três filhos, dois meninos e uma menina e está sempre relatando a implicância da vizinhança com eles, chega a dizer que naquele lugar não existe solidariedade. Ela alega que as mulheres tratam seus filhos assim, porque ela não é casada, mas afirma não ter inveja dessas mulheres, que, apesar de terem maridos, precisam mendigar para alimentar os filhos e, ainda por cima, vivem apanhando. Inclusive, a vizinha,

A Silvia e o esposo já iniciaram o espetaculo (Sic) ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciavam. Ouvem palavra de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um nucleo (Sic) mais decente. (JESUS, 2000, p. 10)

Além da questão de gênero que aqui se instaura, tanto pela discriminação quanto pela violência contra a mulher, percebe-se que a narradora personagem não assimila o jeito de viver dos moradores da favela; mora ali porque não tem outro jeito. Isso nos demonstra o que já foi dito nesse texto, as pessoas não têm outra saída. Mas não é só isso, Carolina também fala de política. Uma senhora lhe perguntou o que achava de Carlos Lacerda e ela responde: “- Muito inteligente. Mas não tem educação (Sic). É um político de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador.” (JESUS, 2000, p. 12). Como é sabido, Carlos Lacerda foi um político carioca, opositor de Getúlio Vargas. E em outros momentos ela discute com as vizinhas sobre vários políticos da época: Ademar de Barros, Jânio Quadros.

A narradora personagem está sempre refletindo sobre a vida:

O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. *O desgosto que tenho é residir em favela.* (JESUS, 2000, p. 19. Grifos nossos).

Continuando a narrativa, Carolina recebe uma intimação, vai na delegacia e fala com o tenente, afirma que este se interessou pela educação de seus filhos, pois falou para ela que “favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem (Sic) mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria (Sic) e ao país.” (JESUS, 2000, p. 26). E, ela se pergunta por que será que ele não envia um relatório para os políticos: Jânio Quadros, Kubitschek e Ademar de Barros, pois ela, enquanto “lixreira”, nada poderá fazer. Note-se aí a reflexão da personagem sobre a questão da educação, ou seja, esta, para as camadas mais pobres, como sempre, depende do poder público. Mas ela finaliza essa reflexão com uma fala extremamente significativa: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo (Sic), e nas crianças.” (JESUS, 2000, p. 26).

Carolina reflete sobre a fome, e junto a essa reflexão ela agrega a política:

Como é horrível ver um filho comer e perguntar: ‘Tem mais? Esta palavra ‘tem mais’ fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas e não tem mais. (...) Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade. (JESUS, 2000, p. 34).

Mais adiante, é 13 de maio, “dia da abolição”. Ela diz que é o dia em que se comemora a abolição e corrobora, “Nas prisões os negros eram bodes espiatorios (Sic). Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo (Sic). Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz (Sic). (JESUS, 2000, p. 27). Vemos aqui a dependência que os negros ainda têm dos brancos. A forma como foi assimilado esse domínio. Isso significa que o imaginário brasileiro formado por uma educação eurocêntrica permeia a mentalidade de brancos e negros. E, isso, por mais que a educação utilize a lógica da razão nos “processos formativos e informativos”, será muito difícil modificar, uma vez que,

Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. (MUNANGA, 2008, p. 15)

Voltando à narrativa, Carolina fala sobre as empresas que costumam fazer doações nas favelas, ela relata,

Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: É assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia (Sic) de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados. (JESUS, 2000, p. 29).

E realmente, estava podre. Antes disso, ela fez uma constatação: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio (Sic) é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” (JESUS, 2000, p. 28). Aqui podemos ver a origem do título do livro: *Quarto de despejo*. A precariedade dos lugares habitados por essa população é gritante nessa narrativa. A narradora personagem está sempre ressaltando isso. Veja-se:

As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos (Sic), almofadas de sitim (Sic). E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num *quarto de despejo*. (JESUS, 2000, p. 33. Grifo nosso).

Certo dia, Carolina lê nos jornais que uma senhora suicidou-se junto com três filhos por não ter condições de sobrevivência e ela corrobora afirmando, “A mulher que suicidou-se não tinha alma de favelado, que quando tem fome recorre ao lixo, cata verduras nas feiras, pedem esmola e assim vão vivendo. (...) *Mas é uma vergonha para uma nação. Uma pessoa matar-se porque passa fome.*” (JESUS, 2000, p. 56. Grifos nossos). Boa parte dos brasileiros têm consciência disso. Sabem que a renda é mal distribuída. Quando entra um governo de esquerda, alguns benefícios para a população pobre são atribuídos, porém, a forma como isso é feito deixa a desejar, pois, não se estabelece um prazo para as pessoas se organizarem, não se muda a educação para que se vislumbre uma nação mais organizada futuramente; as pessoas recebem esses benefícios e agem como se eles fossem durar para sempre; isso significa que há muito a se fazer nesse país.

A narradora personagem, apesar de ter pouco estudo, pois segundo ela só estudou até a segunda série, é uma pessoa bastante crítica, e demonstra saber o valor que a educação tem. Ela escreve seu diário, mas é muito inquieta, fala que “escrevia peças e apresentava aos diretores de circos, mas eles respondiam sempre “É pena você ser preta.” (JESUS, 2000, p. 58). Diante disso, ela faz uma reflexão muito contundente:

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico (Sic). Eu até acho o cabelo negro mais iducado (Sic) do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. (...) Um dia, um branco disse-me: - Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem. O branco é que diz ser superior. Mas que superioridade apresenta o branco? (...) A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro tambem (Sic). A natureza não seleciona ninguém (Sic).

Na resposta do diretor circense se instaura o racismo individual classificado por Silvio Almeida (2019) como discriminação baseada nas preferências de um indivíduo cuja concepção é fragilizada

por não ter argumentos que se sustentem. No entanto, a reflexão de Carolina é muito mais profunda, pois passa pela questão da superioridade atribuída ao branco em detrimento do preto. E aqui se aprofunda essa questão do racismo, pois envolve mais duas vertentes: a institucional e a estrutural, sendo que a primeira culmina na segunda à medida em que as instituições são racistas porque a sociedade é racista. O racismo estrutural se concretiza por meio das instituições, uma vez que, “o racismo é a tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou psicológica” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 51). São as atitudes dessas instituições que afetam as populações mais vulneráveis, o que demanda a urgência da mudança. E essa mudança deverá ter início na educação.

Somente parte do livro de Carolina Maria de Jesus foi analisada aqui, pois, o intuito era demonstrar os problemas mais cruciais: a pobreza, a exclusão, o gênero e o racismo. Diante disso, ficou comprovado que a literatura afro-brasileira vem tratando de colocar em xeque todas as mazelas de boa parte da sociedade brasileira e buscando na tessitura dos textos chamar a atenção para as soluções possíveis.

4 Ensinando literatura

Ensinar literatura é desbravar o mundo, levando em consideração a complexidade humana e sua diversidade. Escolher textos literários para se trabalhar em uma sala de aula não pode ser um gesto aleatório, precisa ser uma escolha bem pensada para que o conhecimento possa fluir e os objetivos possam ser alcançados. Objetivos esses que, muitas vezes, são traçados juntamente com os alunos, pois, contam com a erudição e experiência de vida de cada um, ou seja, é uma atividade que visa um resultado exitoso. O trabalho com as narrativas afro-brasileiras é interessante para romper com os estereótipos sobre essas culturas que representam uma barreira entre os seres humanos em sociedade. Para tanto faz-se necessário o envolvimento entre os sujeitos que compõem a educação, isto é,

para serem cidadãos ativos de todo, os alunos devem também dedicar tempo integral se confraternizando através das barreiras, cultivando culturas híbridas, criticando a estreiteza das tribos, elaborando ideias que possam ser compartilhadas pelas pessoas ‘diferentes’. Sempre é possível respeitar os direitos democráticos dos diferentes grupos para se organizarem assim como melhor lhe parecer, e não obstante refutar vigorosamente o crescimento da diferença. (GITLIN apud TORRES, 2001, 274).

Diante disso, passaremos, agora, a exemplificar o trabalho com um dos textos analisados por meio de uma sequência didática:

TEMA: Pobreza, racismo e exclusão em *Quarto e despejo*, de Carolina Maria de Jesus

Apresentação: O livro *Quarto de despejo* (2000), de Carolina Maria de Jesus, traz como temática central a vida na favela do Canindé, em São Paulo, apresentando o dia a dia das pessoas cujo poder aquisitivo está abaixo da linha da pobreza, por isso, a fome é devastadora e se apresenta na maioria dos episódios. Em face da situação exposta, a narradora personagem está sempre vinculando essa premissa ao abandono do poder público. Diante disso, muitas questões políticas são tratadas. A obra aborda, também, o modo como vivem os moradores, contemplando a marginalidade e a falta de educação. Para além disso, demonstra em sua tessitura como que a prática do racismo agrava a qualidade de vida das populações mais vulneráveis.

Justificativa: O trabalho com uma obra como essa se justifica, tendo em vista a diversidade cultural que forma a cultura do povo brasileiro, uma vez que, para muitos, ainda é desconhecida, pois, são portadores de uma educação eurocêntrica. A literatura afro-brasileira se apresenta como uma forma de desconstruir as premissas propiciadas por essa educação para construir uma nova cosmovisão no sentido de fazer despontar novas identidades, isto é, identidades mais abertas que saibam enxergar a realidade de forma mais abrangente.

Público-alvo: 9º ano do Ensino Básico.

Número de aulas: 10 aulas.

Conteúdo científico abordado: Gênero, raça e classe.

Interesse e Motivação: Conhecer a realidade circundante ou abordar a própria realidade e, mediante o trabalho em sala de aula, poder se expressar para discutir essas questões que permeiam a formação da sociedade brasileira e chegar a soluções possíveis.

Quadro sintético de aulas:

1ª aula: Apresentação da obra.

2ª aula: Releitura compartilhada da obra (pois esta já deve ter sido lida em casa), apresentando os detalhes que mais se ressaltaram.

3ª aula: Debate sobre gênero, situando a personagem da narrativa.

4ª aula: Debate sobre raça e racismo, tentando demonstrar como esses pressupostos estão colocados na tessitura da narrativa.

5ª aula: Debate sobre classe social, visando contemplar a vida no espaço social que ambienta a narrativa, colocando em xeque a forma como a narradora personagem classifica São Paulo.

6ª aula: Produção, em dupla, de uma resenha crítica sobre a obra.

7ª e 8ª aulas: Seminários para apresentação dos textos produzidos.

9ª e 10ª aulas: Debates sobre os textos apresentados.

Recursos de Ensino: Contação da história, debates, produção de textos, seminários com apresentação de slides.

A sequência construída parte de uma apreciação geral sobre a obra *Quarto de Despejo* (2000), de modo a sistematizar textualmente os aspectos centrais nela contidos, que fundamentam um trabalho voltado para a diversidade a partir de sua leitura. Em seguida, traça uma justificativa para as escolhas temáticas, conceituais e didáticas, que fundamentam a sua construção como instrumento de ensino, de modo a possibilitar a percepção docente a respeito das decisões tomadas na abordagem dada à obra em sala de aula. Por fim, detalha o público-alvo almejado, os interesses atrelados a esse público, a quantidade de aulas previstas para a sua realização, as atividades a serem realizadas em cada uma delas e os recursos didáticos necessários para a sua execução. A opção por desenvolver cada um desses itens de forma pormenorizada tem como base a ideia de que é necessário um trabalho colaborativo entre educadores para romper com a perspectiva eurocêntrica que ainda permeia a educação nacional e, conseqüentemente, o ensino de literatura. Nesse sentido, a elaboração de sequências didáticas que sistematizem os parâmetros de escolha dos textos literários, as suas possíveis abordagens em sala de aula e a indicação de públicos e atividades possíveis de serem relacionadas a eles é um dos caminhos para a construção de um trabalho de valorização da diversidade cultural em sala de aula.

5 Considerações Finais

Promover uma educação que contemple a diversidade cultural brasileira e seja eficaz no sentido de possibilitar a construção de um senso crítico a respeito das desigualdades sociais do Brasil é uma preocupação antiga no país. No entanto, uma análise atenta do cenário enfrentado pelas escolas brasileiras nas últimas décadas revela que muitas adversidades denunciadas por

Gadotti, em 1992, permanecem como entraves cuja superação ainda desafia pesquisadores e profissionais da educação na contemporaneidade. No contexto dessa problemática, o ensino de literatura, com ênfase na produção de autores(as) afro-brasileiros(as), apresenta-se como uma das medidas a serem adotadas para a ampliação da qualidade do trabalho pedagógico realizado pelas instituições do país. Como ficou demonstrado ao longo deste estudo, conceder atenção aos temas abordados por escritoras como Conceição Evaristo, Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus é dar visibilidade aos Brasis que existem dentro do Brasil e foram silenciados pela matriz eurocêntrica que orientou e ainda rege muitas diretrizes curriculares adotadas nas escolas brasileiras. A elaboração de sequências didáticas, a partir da leitura atenta dessas autoras, é, como se tentou demonstrar ao longo deste trabalho, uma estratégia eficaz para construir uma educação mais justa e igualitária.

Diante disso, aqui se ressalta a urgência do desenvolvimento de estudos sobre a escrita de autores afro-brasileiros, bem como sobre a produção intelectual de pesquisadores e sujeitos sociais oriundos de grupos minorizados pelas relações de poder. Somente assim, ampliando o espaço para essas vozes no meio acadêmico, será possível a construção de uma outra escola no Brasil, um espaço aberto à diversidade cultural, promotor de educação para as relações étnico-raciais e livre das amarras imperialistas que historicamente vêm perpetuando a colonialidade dos saberes e poderes (Quijano, 2021).

6 Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANEN, A. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB**. Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: Eduff, 2006. (Cadernos PENESB; 6)
- COLLINS, P. H. BILGE, S. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. Ilustrações Saritah Barboza. São Paulo: FTD, 1998.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. S. Paulo: Ática, 2000.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Nº. 3 – Vl. 22. Florianópolis/SC: UFSC, setembro-dezembro/2014, p. 935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Coletado em novembro/2022.

MARTINS, L. A fina lâmina da palavra. In: DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. (Orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica, vl. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MIGNOLO, W.. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura**: un manifiesto. Disponível em: www.tristestopicos.org. Coletado em 10 de novembro de 2022.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, I. D. **Identidade negada e o rosto desfigurado do povo africano** (Os Tsongas). São Paulo: Annablume: Universidade Católica de Goiás, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Clacso**, 2014, p. 285-326. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7>. Acesso em: 03 maio.2021.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidades em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Trad. Danielli Jatobá, Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SHOHAT, E; STAM, R. Do eurocentrismo ao policentrismo. In: **Crítica da imagem eurocêntrica**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, F.S. Arte, Educação e Cidadania. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB**. Rio de Janeiro: Quartet / Niterói: Eduff, 2006. (Cadernos PENESB; 6).

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida et al... Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES, C.A. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania na sociedade multicultural. Petrópolis: Vozes, 2001.



Cultural Diversity in Education for Ethnic-Racial Relations: Teaching literature and combating prejudice

ABSTRACT:

This work promotes reflections on education and cultural diversity, focusing on the potential of literary texts in the development of teaching activities aimed at respecting differences and understanding the social inequalities that permeate the Brazilian reality. Its central objective is to demonstrate how the writing of Afro-Brazilian authors can contribute to the construction of effective educational practices in order to effectively promote education for ethnic-racial relations. Along this path, theoretical references from authors such as Gadotti (1992), Munanga (2008), Candido (2011), Almeida (2019) and Collins (2021) are used to support the analysis of educational and social phenomena and as assumptions that enable the analysis of texts composed by Conceição Evaristo (2016), Geni Guimarães (1998) and Carolina Maria de Jesus (2000). The analyzes developed demonstrate the relevance of using texts written by people of African descent in the classroom to organize debates on the diversity of cultures and social perspectives. In this sense, the results obtained allow the construction of didactic sequences based on the analyzed works, a possibility that is exemplified by the presentation of one of these educational tools at the end of the article.

Keywords:

Cultural diversity;
Education;
Ethnic-racial relations;
Teaching;
Literature.