UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHAEL DIAS DE JESUS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: VIDA E OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS COMO CONTEÚDO CURRICULAR NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

GUARULHOS
2023

MICHAEL DIAS DE JESUS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: VIDA E OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS COMO CONTEÚDO CURRICULAR NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

GUARULHOS
2023

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Jesus, Michael Dias de.

Práticas Pedagógicas Antirracistas: vida e obra de Carolina Maria de Jesus como conteúdo curricular na aplicação da Lei 10.639/03. – 2023. – 162 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia Letras e Humanas.

Orientador: Umberto de Andrade Pinto.

Anti-racist Pedagogical: life and work of Carolina Maria de Jesus as curricular content in the application of Law 10.639/03

1. Carolina Maria de Jesus. 2. Educação antirracista. 3. Escola pública. 4. Lei 10.639/03. 5. Práticas pedagógicas antirracistas. I. Orientador. Umberto de Andrade Pinto II. Práticas Pedagógicas Antirracistas: vida e obra de Carolina Maria de Jesus como conteúdo curricular na aplicação da Lei 10.639/03.

MICHAEL DIAS DE JESUS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: VIDA E OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS COMO CONTEÚDO CURRICULAR NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

Aprovada em: ____de_____ de_____

_____

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto (orientador)

Universidade Federal de São Paulo

_____

Profa. Dra. Alda Roberta Torres (titular)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

_____

Profa. Dra. Marina Pereira de Almeida Mello (titular)

Universidade Federal de São Paulo

_____

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (suplente)

Universidade Federal de São Carlos

GUARULHOS
2023

Dedico esse trabalho a toda criança negra que teve seu direito de estudar interrompido pela violência racial e ao meu pai, um homem negro que não teve oportunidade terminar a quarta série do ensino fundamental e que em um período da sua juventude foi submetido ao trabalho análogo à escravidão na cidade de Salvador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro aquele que me possibilita caminhos, meu pai Oxóssi[1].

Agradeço a Daniel Pereira, meu babalorixá[2], responsável por cuidar do meu Orí[3], elemento necessário para meu processo de escrita. Pai Dani (como o chamo) tem sido fundamental na minha trajetória. É um homem negro que o racismo tentou sucumbir e por meio do Candomblé aprendeu a resistir e tem me ensinado diariamente como fazer resistência pelo Axé.

Agradeço à minha família por todo apoio e demonstração de orgulho.

Agradeço à Profa. Dra. Tatyana Murer Cavalcante, primeira pessoa que acreditou no meu trabalho com Carolina Maria de Jesus e a educação. Sem nossa pesquisa nada disso seria possível.

Agradeço às Professoras Dras. Alda Roberta Torres e Valquíria Pereira Tenório pelas excelentes contribuições na banca de qualificação.

Agradeço aos(às) alunos(as) da Escola Jornalista Ruy Mesquita, que são fonte de inspiração. Tenho muito orgulho de dividir minha vida docente e de pesquisador com vocês.

Agradeço aos(às) meus(minhas) amigos(as) da Escola Jornalista Ruy Mesquita pelo apoio total não só nesse projeto, mas em todos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo.

Agradeço aos(às) participantes do grupo de pesquisa GEPEPINFOR[4], que ao longo desses anos trocamos excelentes contribuições à educação.

Agradeço à Prof. Dra. Raffaella Fernandez, uma parceira que Carolina Maria de Jesus me trouxe.

Agradeço aos(as) companheiros(as) do NEABI[5] do IFSP[6] por todas as trocas, aprendizados e incentivos.

Agradeço meu orientador Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto por todas as nossas conversas e aprendizados. Não posso deixar de dizer publicamente o quão o senhor foi respeitoso com minha trajetória e inquietações que perpassam pelo meu corpo negro, chegam e saem pela minha boca negra e são descritas por minhas mãos negras. Tenho certeza de que nosso trabalho possibilitará importantes reflexões no campo da educação antirracista.

Agradeço à ancestralidade de Carolina Maria de Jesus.

---

[1] Divindade africana.
[2] Pai de Orixá.
[3] Cabeça.
[4] Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública.
[5] Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.
[6] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

“Pros vizinhos lá do bairro e umas amigas da minha mãe. Seu filho é marginal e não vai ter futuro, mas tô aqui pra te mostrar que favelado ***(preto)*** *também pode, olha nós destravando o mundo”.* (MC Lipi, grifo do autor).

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar como a vida e obra da escritora Carolina Maria de Jesus fornecem subsídios para práticas pedagógicas a partir da Lei 10.639/03 nas escolas públicas. Dito isso, é notório que a legislação foi responsável por mudanças profícuas acerca das relações étnico-raciais. Conseguinte, a educação antirracista foi ganhando espaço e novos métodos, possibilitando a valorização das construções negras em nosso país, bem como, orientando para o combate sistêmico do racismo e o fortalecimento da identidade negra dos(as) estudantes. A hipótese da pesquisa é que Carolina Maria de Jesus e o conjunto das suas obras estão contribuindo para uma educação antirracista nas escolas públicas, porém, não havia pesquisas que constatassem esse feito. A pesquisa tem caráter qualitativo, e, para a comprovação da hipótese os procedimentos metodológicos foram: revisão de bibliografia, estudo teórico e pesquisa empírica com análises espelhadas em Bardin (2016). A pesquisa ouviu seis professores(as) da Educação Básica pública que atuam na perspectiva antirracista e, consequentemente, utilizam a vida e obra da intelectual. Assim, diagnosticamos que: 1) A Lei 10.639/03 tem sido relevante para práticas pedagógicas nas escolas públicas; 2) Carolina Maria de Jesus tem uma forte identidade com os(as) professores(as) e os(as) estudantes das escolas públicas; 3) A vida e obra da autora dialogam diretamente com os propósitos da Lei 10.639/03; 4) Carolina Maria de Jesus e seus manuscritos fornecem um vasto campo para estratégias de combate ao racismo nas escolas públicas; 5) A intelectual oferece ferramentas para trabalhar as questões corpóreas negras no campo da identidade; 6) A vida e oba de Carolina Maria de Jesus contribuem para práticas pedagógicas antirracistas. Também foi possível diagnosticar que a vida e as obras da autora ainda não são exploradas de maneira plena, fazendo com que muitas práticas se voltem apenas para seu livro *Quarto de Despejo*, o que não condiz com a herança literária e cultural deixada por ela, visto que, há outras obras publicadas em diversos gêneros, um disco musical e trechos de um documentário disponíveis na internet. Destarte, a pesquisa aponta que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus continuem sendo utilizadas em acordo com a Lei 10.639/03, pois possibilita o seguimento de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas, visando uma sociedade plural, combatente das desigualdades, que valore a identidade negra dos(as) estudantes e reconheça a produção intelectual de uma mulher negra.

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus; educação antirracista; escola pública; Lei 10.639/03; práticas pedagógicas antirracistas.

ABSTRACT

The Law 10.639/03 was responsible for significant changes regarding ethnic-racial relations in schools. Thus, anti-racist education has gained space and new methods, valuing black constructions in our country, and guiding towards systemic combat of racism and the strengthening of black identity in students. Furthermore, new anti-racist pedagogical practices have been inserted over the years in public schools. Therefore, this work aims to analyze how the life and work of writer Carolina Maria de Jesus provides subsidies to these pedagogical practices from Law 10.639/03. The hypothesis of this work is that Carolina Maria de Jesus, through her works, can contribute to anti-racist education, but there were no research studies to prove this effect. The research is qualitative, and for the hypothesis's confirmation, the methodological procedures were: bibliographic review, theoretical study, and empirical research with analysis mirrored in Bardin (2016). The study interviewed six teachers from public basic education who work with an anti-racist perspective and, consequently, use the life and work of the intellectual. Thus, we diagnosed that: 1) The legislation is an apparatus for teachers and public schools; 2) Carolina Maria de Jesus has a strong identity with teachers and students of public schools; 3) The author's life and work are easily framed with Law 10.639/03; 4) Carolina Maria de Jesus and her manuscripts provide a vast field of strategies to combat racism in public schools; 5) Carolina, the intellectual offers tools to work on black corporeal issues in the identity field; 6) anti-racist education has been gaining strength in public schools, and Carolina Maria de Jesus meets the requirements of this teaching model. We also proved that the author's life and work are not fully explored, making many practices focus only on her book "Quarto do Despejo" which does not match the literary and cultural heritage left by her, as there are other works published in various genres, a record, and excerpts from a documentary available on the internet. Therefore, we advocate that Carolina Maria de Jesus's life and work continue to be used in accordance with Law 10.639/03, as it allows the continuity of anti-racist pedagogical practices in public schools, aiming for a plural society that combats inequalities, values the black identity of students, and recognizes the intellectual production of a black woman

Keywords: Carolina Maria de Jesus; public school; Law 10.639/03; pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Crianças e adolescentes assassinadas 2016 – 2020.....75
Imagem 2 – Foto XP investimentos.....79
Imagem 3 – Reportagem UOL.....81

Quadro 1 – Familiares de Carolina Maria de Jesus.....24
Quadro 2 – Teorias do currículo.....87
Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa.....101
Quadro 4 – Sistematização das falas dos sujeios.....107
Quadro 5 – Sistematização das falas dos sujeios.....109
Quadro 6 – Sistematização das falas dos sujeios.....113
Quadro 7 – Sistematização das falas dos sujeios.....121
Quadro 8 – Sistematização das falas dos sujeios.....125
Quadro 9 – Sistematização das falas dos sujeios.....132
Quadro 10 – Categorização Educação Antirracista.....137

Gráfico 1 – Procedimento metodológico.....105
Gráfico 2 – Frequência escolar: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2018.....77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tráfico de escravizados(as) 1500 – 1800.....57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA	Estados Unidos da América
GEPEPINFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNCR	Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 Justificativa 14

1.2 Objetivo 20

1.2.1 Objetivo geral 20

1.2.2 Objetivos específicos 20

1.2 Metodologia 21

2 ENEGRECIMENTO EM CAROLINA MARIA DE JESUS: RECONSTRUINDO IMAGENS E NARRATIVAS 22

2.1 A família 24

2.1.1 Vovô, o Sócrates africano 26

2.2 Ser criança e intelectual? É possível! 31

2.2.1 A escola: eu sou Bitita! 37

2.3 Idas e vindas de esperança: “não digam que fui rebotalho” 39

3 HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: CONSEQUÊNCIAS E HERANÇAS 55

3.1 A escravidão em números 57

3.2 Heranças africanas, ações e corpos presentes ontem, hoje e amanhã 59

3.3 Resquícios da escravidão: racismo e seus desdobramentos 65

4 CURRÍCULO ESCOLAR E PODER: DO EMBRANQUECER AO ENEGRECER 84

4.1 Um Brasil que tentou ser branco e no meio do caminho tinha um movimento negro 89

4.2 A Lei 10.639/03 é uma conquista social negra 93

4.2.1 A redação da Lei 96

4.3 Educação antirracista 97

5 VIDA E OBRA: CAROLINA MARIA DE JESUS COMO CONTEÚDO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 100

5.1 Sujeitos da pesquisa 101

5.2 Práticas Pedagógicas 104

5.2.1 Sistematização da discussão empírica: o que nos revelou? 142

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 144

REFERÊNCIAS 149

ANEXOS 153

1 INTRODUÇÃO

> "O analfabetismo é a *ruina*[7] social [...] é preciso dar escola aos filhos dos operários eles sendo *alfabetisados* hão de lutar para *extingu* as vilas *miserias*" Carolina Maria de Jesus.

As relações raciais fazem parte da minha trajetória, sou um homem negro e morador de periferia. Foram essas mesmas relações que me fizeram sofrer racismo no espaço escolar por conta do cabelo – e nem era por estética, o que faltava era o dinheiro para pagar o corte. Fui percebendo aos poucos que a escola não era um lugar tão favorável quanto eu esperava. Isso fez com que desde muito novo eu mergulhasse em leituras que falavam da escravidão para compreender o porquê a cor da minha pele me colocava em situações que outras crianças não passavam. Esse processo de leitura sempre se deu de maneira solitária na maioria das vezes; não me recordo de ter visto as escolas que estudei se aprofundarem na discussão de maneira que eu jamais pudesse esquecer.

Isso fez com que eu, ainda jovem, pudesse perceber que o racismo era uma maneira de ditar relações e posições no Brasil, quanto mais eu lia, mais eu pensava que em algum momento precisaria estar ligado a alguma instituição atrelada ao desejo de mudança.

Sempre fui apaixonado pela Geografia e foi por meio dela que meu desejo de mudança se concretizou, sabia que a partir do meu ingresso no curso poderia ocupar o espaço escolar e realizar ações-aulas que envolvessem a discussão de racismo e seus desdobramentos. Por outro lado, também me despertava sempre a consciência da identidade negra: o que eu faria para que crianças negras não passassem o que passei?

Foi no bojo dessas reflexões que sempre problematizei o racismo e possibilitei ações pedagógicas que evidenciam a identidade negra. Desde 2013 atuo como docente no Estado de São Paulo, e em todos os locais de ensino que passo levo essas questões. O ensino das relações étnico-raciais para mim é uma questão ancestral e de compromisso.

Este trabalho é uma continuidade da faceta desse compromisso. Em 2020, defendi a monografia intitulada *Carolina Maria de Jesus e a filosofia da educação: reflexões a partir da obra Quarto de Despejo na formação de professores*, sob orientação da professora Tatyana Murer Cavalcante no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Foi por meio desta pesquisa que conheci a vida e obra de Carolina Maria de Jesus – na ocasião, a

[7] As palavras em itálico correspondem à grafia original da escritora.

pesquisa tratou de como a obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* nos fornece subsídios para pensarmos uma formação docente mais humana, que reconheça as diferenças e combata as desigualdades.

A pesquisa, no entanto, não contou com nenhum recorte racial, apontamento esse feito pela banca no dia da defesa e com indicação para, no mestrado, pensar algo sobre. Comecei amadurecer a ideia, e nesse tempo eu já utilizava a vida e obra da intelectual[8] em sala de aula com uma perspectiva antirracista. Em minhas práticas pedagógicas trabalho com as obras e músicas da autora. Em determinada ocasião, realizei uma atividade que denominei *avivar Carolina*, pois os alunos recebiam uma imagem em preto e branco para colorir e utilizar alguma técnica para dar relevo ao rosto da intelectual. Na escola que leciono sou um dos responsáveis pela semana da consciência negra, no ano de 2019 elaborei uma peça de teatro inspirada em Quarto de Despejo e eu mesmo interpretei-a, também, nessa mesma semana, faço questão de elaborar o espaço Carolina Maria de Jesus, que conta com fotos, cartazes e livros da autora. Outrossim, faço questão de fazer com que os(as) alunos(as) que tenho contato conheçam Carolina Maria de Jesus, uma dessas formas é mostrando minha tatuagem que fiz em homenagem a ela, decidi que estava na hora de me conectar corporalmente com a intelectual e desenhei sua assinatura na forma original. Assim, não há uma semana que Carolina Maria de Jesus não é lembrada por mim, faço questão, quando estou explicando os conteúdos curriculares, fazer uma conexão com as contribuições literárias dela. Inclusive, aqui na escola já virou cultural a seguinte expressão: *Você vai ter aula com o Michael?* Vai conhecer Carolina Maria de Jesus.

Foi assim, por meio das minhas práticas pedagógicas, que surgiram alguns questionamentos do tipo: Onde estão os(as) professores(as) que também utilizam a vida e obra de Carolina Maria de Jesus em suas práticas? Como utilizam? Quais contribuições dadas pela autora? As perguntas me levaram a ingressar no mestrado com intuito de conseguir respondê-las e fomentar a ideia de que a intelectual necessita estar nas escolas públicas.

Carolina Maria de Jesus foi uma mulher negra que teve acesso até a 2ª série e sobreviveu da coleta de materiais recicláveis nas ruas de São Paulo. Ora, o ato de introduzir as produções de Carolina Maria de Jesus na reflexão escolar nos coloca diante de um processo de inversão

[8] Neste texto utilizaremos o conceito de intelectual para nos referirmos a Carolina Maria de Jesus, pois, de acordo com Gramsci (1982), intelectual é aquele(a) que problematiza seu cotidiano e contribui para mudanças ao longo do tempo. Desse modo, compreendemos que a autora por meio do seu espaço-tempo trouxe profundas reflexões acerca da sociedade brasileira. Destarte, “em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar”. (ibidem, pp. 7-8)

acerca de quem refletiu a educação nesse país. Carolina de Maria Jesus, em suas andanças, foi uma pesquisadora *in lócus*, seu objeto de estudo foi a rua, as relações sociais e, principalmente, a favela.

A escritora não se fechou ao tecer suas escritas, sempre esteve frente às suas análises e conclusões, pois, "o sábio não é o cientista fechado no gabinete ou laboratório, mas aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo" (GOMES, 2020, p. 58). Carolina Maria de Jesus sempre soube a qual mundo pertencia e sempre esteve mergulhada no mesmo. Ao tempo que era uma pesquisadora e tinha seu objeto de estudo, também se colocava como parte desse processo; a escritora sabia para quem, de fato, suas escritas eram direcionadas. O pensamento de Carolina Maria de Jesus não era estático em seu processo de criação, a mesma sempre se auto problematizava e dizia: "eu fiz uma reforma em mim. Quero tratar as pessoas que eu conheço com mais atenção. Quero enviar um sorriso amável às crianças e aos operários" (JESUS, 1960, p. 23).

Carolina Maria de Jesus é uma das peças que contribuem para a construção de uma escola combatente no que tange as práticas discriminatórias. Ela e suas escritas possibilitam novos olhares e saberes nas escolas públicas e contribui para formar seus agentes em uma perspectiva de reflexão + ação, ou seja, no deslocamento de uma estrutura estratificada para manter o *status quo* e a continuação da reprodução das desigualdades, Carolina Maria de Jesus é o agir contra esse sistema.

Ao tratarmos de uma educação antirracista, quem melhor para ser o fio condutor do que uma pessoa preta? Os escritos de Carolina Maria de Jesus são atravessados pelo que Conceição Evaristo (2007) afere como escrevivências, que são processos nos quais populações que historicamente foram silenciadas contam suas histórias a partir de si. Na vasta obra da escritora, é possível encontrar passagens que nos ajudam no processo histórico, identitário e emancipatório acerca das relações raciais. As contribuições de Carolina Maria de Jesus para pensarmos práticas pedagógicas antirracistas são essenciais.

1.1 Justificativa

Carolina Maria de Jesus nos ajuda compreender o quão o reconhecimento do racismo e seu combate nas escolas públicas são importantes no que tange a superação das desigualdades estruturantes. O olhar analítico da escritora acerca das relações raciais sempre foi preciso: "saí a noite para catar papel. Quando eu passava perto do campo do São Paulo, várias pessoas saiam do campo. Todas brancas, só um preto" (JESUS, 1960, p. 9).

Silva (2016) afere que Carolina Maria de Jesus, por meio da sua escrita literária, alocava diversas categorias em suas escritas, inclusive a racial. Podemos considerar que a escritora e sua obra são uma potência mobilizadora que nos desloca diante da hegemonia. Fernandez (2019) salienta que Carolina Maria de Jesus dá voz ao não dito, desse modo, é possível compreender que os escritos da mesma podem contribuir para viabilizar o não dito acerca das relações raciais nas escolas, fomentando, assim, o processo de debate e práticas antirracistas no espaço escolar:

> Carolina de Jesus, uma mulher negra e favelada, expele as pústulas em seu devir criativo ao transformar em forma de conteúdo as pústulas do tornar-se fome amarela para muito além, mas não menos importante, das críticas à sociedade mobilizada por sua escrita. A escritora segue criando algo para dizer o não dito (até então) a partir daquilo que é interdito; sua escrita poética é um agente invasor que, antes inativo, passa a tomar corpo e vai requerendo vida, e exige uma face para si (FERNANDEZ, 2019, p. 136).

Compreendemos que a intelectualidade de Carolina Maria de Jesus possibilita o rompimento dos discursos negacionistas acerca do racismo nas escolas públicas e fomenta o debate das relações raciais:

> Quando eu cheguei aqui em São Paulo, eu não sabia tomar bonde. Pensava: "deve ser bom andar naquilo". Parava em qualquer lugar, fazia sinal e o bonde passava. Eu exaltava e bradava: eu vou pagar! Eu tenho dinheiro, olha o dinheiro aqui. Vocês não param o bonde por que eu sou preta? (JESUS, 2018, p. 76).

É importante que as crianças negras aprendam na escola que sua raça não é inferior, esse movimento está imbricado no processo de construção de identidade, é só a partir desse reconhecimento que se pode fazer uma autodefesa por parte das crianças negras. Uma educação antirracista com contribuições de Carolina Maria de Jesus proporciona essa defesa, ou seja, a construção da identidade negra.

A percepção da escritora acerca do mundo nos diz como outras vozes são importantes nas escolas públicas. Ao não se esquivar dos problemas à sua volta, ela reconhece como as relações são estabelecidas a partir de raça, e isso nos ajuda a despertar para a compreensão que o mundo é gerido por determinada parcela da sociedade e que essa mesma parcela advém produzindo as desigualdades que estruturam nossas relações.

A hipótese deste trabalho é que docentes utilizam a vida-obra de Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas como aparato para a aplicação da Lei 10.639/03, mas não há pesquisas que investiguem as reais razões dessa escolha.

Em tela, por meio da hipótese deste trabalho, foi importante fazer um balanço de como práticas pedagógicas entorno da Lei 10.639/03 estão sendo fomentadas.

Essa localização aconteceu por meio do que conhecemos como estado da arte, que se dá pela leitura dos resumos das pesquisas localizadas de acordo com determinados descritores (FERREIRA, 2002).

O estado da arte foi elaborado com recorte anual: 2003 – 2020. Pontua-se que as pesquisas selecionadas foram desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental; Médio; EJA, e que de algum modo investigaram ou realizaram alguma intervenção de práticas pedagógicas amparadas na Lei 10.639/03 com ou sem a vida e obra de Carolina Maria de Jesus.

Os descritores foram: Relações Étnico-Raciais; Lei 10.639/03; Práticas Pedagógicas Antirracistas; Carolina Maria de Jesus.

De acordo com os descritores, no ano de 2003 não foram encontrados trabalhos, ainda com essa discussão, aferiu-se que na região Norte do país, a partir dos descritores, nenhuma pesquisa foi localizada nesses dezessete anos de busca.

Com os descritores selecionados, e o recorte anual para esse trabalho, obtivemos 74 trabalhos que evidenciaram práticas pedagógicas pelo viés das relações raciais e aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Uma das primeiras constatações que podemos aferir nesse estado da arte é que as temáticas raciais despertaram interesse nas pesquisas acadêmicas após a promulgação da Lei 10.639/03. Acerca dessas pesquisas, é possível afirmar que em sua maioria foram realizadas no âmbito de programas de mestrados (63).

Podemos considerar esse fato como um despertar para o entendimento dessas questões, pois o mestrado é o primeiro estágio nessa modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Por diversos motivos, esses(as) pesquisadores(as) foram tensionados(as) para que suas pesquisas abarcassem as discussões raciais. É importante dizer que é a partir de 2010 que alguns trabalhos colocam o número da legislação em seus títulos.

Percebemos com isso que só apenas sete anos depois da promulgação que o número da Lei começa a ser inserido nas titulações. Isso também tem a ver com os tipos de pesquisas desenvolvidas no âmbito das práticas pedagógicas. De início, não houve uma justificativa dessas pesquisas pelo viés da legislação, isso começa ocorrer adiante, quando há um fomento para essas discussões.

Analisando as pesquisas, é possível constatar que elas se voltaram para os seguintes temas: Formação de Professores(as); Família; Trajetórias de Estudantes; Identidade Racial; Currículo; Livro Didático; Cultura Afro-Brasileira: Jogos Africanos e Literatura Africana.

Ao analisarmos essas seções pesquisadas, observamos a construção de um caminho para as práticas pedagógicas acerca da temática racial. Há um conjunto de pesquisas que possibilitam esse desenvolvimento e fomento das discussões. Exemplo disso são as pesquisas acerca da formação de professores(as). No primeiro momento se tem um questionamento de como esses processos formativos se deram diante das discussões raciais; e esse tensionamento é importante, pois uma formação docente que não abarca essas questões, certamente acarreta lacunas nas discussões raciais e até no apagamento enquanto possibilidade de práticas pedagógicas.

Se a formação é pesquisada, as metodologias e materiais utilizados em sala de aula também emergem como discussões, no caso, aqui, se voltaram para o livro didático. Esses entendimentos de como as questões raciais estavam postas nos livros didáticos nos leva para uma análise de houve um forte movimento de problematizar os livros didáticos pós Lei 10.639/03 de maneira significativa.

Esses livros fazem parte do que também apareceu nas pesquisas: a questão curricular. Pesquisas nesse campo são fundamentais para que as práticas pedagógicas antirracistas ganhem espaços no processo de escolarização. Isto é, a partir do momento que você tem um currículo que abarque essas questões, as escolas começam a repensar suas práticas. Esse conjunto de reflexões: formação de professor, livro didático e currículo, ao nosso entendimento, impactaram nos seguintes temas: família; trajetória; identidade.

Discutir a trajetória de onde esses(as) estudantes vêm e para onde vão é um ponto crucial nessas pesquisas, pois se compreende historicamente quem são esses corpos que ocupam as escolas públicas e, também, quem são essas famílias atravessadas pelas questões raciais.

O ponto da identidade é o fecho desse caminho. Esse processo é ao mesmo tempo subjetivo e social, pois as crianças negras, enquanto parte da sociedade, sentem as consequências raciais e essas mesmas impactam em sua identidade, portanto, trabalhos que resgatam essa identidade de maneira positiva são fundamentais.

Observa-se que alguns trabalhos discutem uma educação antirracista, ou seja, uma educação voltada em toda sua aplicação para o combate ao racismo e o fortalecimento das questões raciais, o que deixa evidente que as relações étnico-raciais, fazem, agora, parte de um processo escolar institucionalizado, visto que, a concepção de educação antirracista é um modelo que vem sendo discutido e elaborado por docentes e pesquisadores(as) que inserem as questões raciais em suas práticas e afins.

A partir da concepção de educação antirracista, se tem uma resposta para combater a não aplicabilidade da temática racial; estamos falando de práticas que podem ser estabelecidas nas escolas por outro viés conceitual.

Isso nos faz desaguar em outra categoria que apareceu nas pesquisas: a descolonização. Consideramos importante que essas produções incluam essa perspectiva, pois estabelecem subsídios para que tenhamos uma educação que seja pensada com outra perspectiva para além do ocidente.

Nesse estado arte, podemos observar que houve uma guinada importante no trilhar dessas pesquisas. Se antes falávamos de relações étnico-raciais, agora, falamos de educação antirracista e descolonização. A inserção desses elementos na comunidade escolar é importante, pois é o momento que os(as) estudantes têm a oportunidade de desmistificar pensamentos acerca das culturas africana e afro-brasileira por elas mesmas. Fica evidente o progresso dessas pesquisas.

Conforme as análises, esses trabalhos nos revelaram que diversas pesquisas se preocuparam com os desafios da implementação de uma educação antirracista. Isso ajuda evidenciar como as relações raciais implicam em um amplo debate de seguridade da Lei 10.639/03, assim como a construção permanente de uma frente de resistência perante o combate do racismo nas escolas públicas e em toda sociedade.

Destarte, podemos afirmar que com todos os desafios/dificuldades é possível a implementação da Lei 10.639/03 nos espaços de aprendizagem e que cada lugar discuta e execute as discussões raciais ao seu modo.

No que diz respeito à localização de pesquisas, no campo da educação, que se utilizaram da vida e obra de Carolina Maria de Jesus como subsídio para práticas pedagógicas em conjunto com a Lei 10.639/03, os resultados obtidos chegaram a duas pesquisas.

As pesquisas localizadas são de intervenção, no qual os(as) pesquisadores(as) levaram a vida e obra de Carolina Maria de Jesus e produziram juntamente aos estudantes atividades.

Surian (2009), com dissertação defendida na UNESP[9] intitulada *Um estudo das práticas de escrita de mulheres (escritoras ou não)*, se fundamentou nos escritos de Carolina Maria de Jesus para fomentar a escrita de mulheres que não tiveram acesso ao espaço escolar nas suas respectivas idades. O trabalho não tem foco em práticas antirracistas, porém, como Carolina Maria de Jesus foi uma mulher negra, essas questões apareceram de forma esporádica no

[9] Universidade Estadual Paulista.

trabalho, o que consequentemente impactou, de alguma maneira, na reflexão dos sujeitos da pesquisa.

Veloso (2018), com dissertação defendida na UERJ[10] intitulada *Deixa eles e elas falarem: do quarto (de despejo) à sala (de aula)*, se baseou no conceito de escrevivências de Conceição Evaristo para fomentar as escritas de estudantes negros(as) a partir das obras de Carolina Maria de Jesus, concluindo, assim, a importância da escrita por parte desses(as) estudantes como frente de resistência ao racismo pelo viés da literatura negra.

Assim, o estado da arte demonstrou que as pesquisas, no que tange às discussões raciais, estão sendo realizadas no Brasil de diversas maneiras em uma crescente, porém, identificamos que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus não foi alvo dessas pesquisas com a devida atenção, visto que acreditamos que a escritora tem seus manuscritos utilizados juntamente com a Lei 10.639/03. Portanto, para além da importância de se aferir como as discussões raciais são fundamentais nas escolas públicas, este trabalho justifica-se pelo inédito de ter uma pesquisa que vai compreender o porquê a vida e obra de Carolina Maria de Jesus como apoio para a aplicação da Lei 10.639/03 e práticas pedagógicas antirracistas.

É notório que a partir de 2003 as escolas públicas tiveram que repensar suas práticas pensando a diversidade racial. Foi nesse ano que, então, o Presidente Luís Inácio da Silva promulgou a Lei 10.639/03, que obriga o ensino de cultura africana e afro-brasileira em todo território nacional nas escolas públicas e privadas.

A referida legislação decorreu da luta do Movimento Negro ao denunciar, por décadas, o fato da não abordagem nos currículos oficiais as discussões e práticas pedagógicas por meio das relações étnico-raciais. Nesse sentido, é importante aferir que a legislação é capaz de fazer uma transformação nas escolas públicas e na sociedade como geral, visto que a inserção de novas práticas a partir da referida lei potencializa novas abordagens a partir das construções africanas e afro-brasileiras nesses espaços, assim como insere discussões e práticas importantes no que se refere ao racismo e a identidade negra.

Sabemos que, após a promulgação da lei, as instituições públicas de ensino e o Brasil sofreram de alguma maneira modificações no que tange às discussões raciais. Esses conteúdos, ao adentrarem esses espaços por meio do currículo oficial, proporcionaram que outras culturas, línguas, povos, descendências etc., se tornassem parte do processo de aprendizagem.

Em desdobramento da legislação, diversas práticas pedagógicas foram surgindo ao longo dos anos em uma perspectiva de (re)pensar os processos de aprendizagem por meio das

[10] Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

relações étnico-raciais, o que, consequentemente, tem nos levado à construção e possibilidade de um currículo e uma educação antirracista. Assim, o fomento dessas práticas deve estar alinhado à perspectiva da transformação social com uma dimensão antirracista, que visa estabelecer por meio de processos pedagógicos elementos que contemplem o combate ao racismo e proporcionam o fomento à identidade negra dos(as) estudantes de maneira em que a população negra seja o fio do condutor dessas práticas.

Portanto, olhar para essas práticas com uma finalidade difusora é crucial, é importante que essas práticas de ensino sejam localizadas e apresentadas à sociedade de modo amplo, pois elas representam a inserção de novas personalidades, histórias, epistemologias etc., que antes não faziam parte dos espaços oficiais de ensino.

As discussões raciais não podem mais estar fora do escopo escolar, pois é essa inserção que possibilita a construção de um espaço escolar acolhedor (GOMES, 2020) e emancipatório aos(as) estudantes negros(as) e não negros(as). A Lei 10.639/03 possibilita que as práticas pedagógicas antirracistas ganhem sua legitimidade e fomento pelo viés da legislação. Isso possibilita a defesa e inserção das relações étnico-raciais nas escolas públicas.

1.2 Objetivo

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é analisar em que medida as obras e o pensamento de Carolina Maria de Jesus estão contribuindo para práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas a partir da Lei 10.639/03.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são: averiguar a importância da escola pública no que tange a superação das desigualdades sociais e raciais; ressaltar a importância da Lei 10.639/03; compreender o papel da escola pelo viés do currículo crítico como aporte para a educação antirracista; investigar práticas pedagógicas antirracistas apoiadas no pensamento de Carolina

de Jesus; examinar as contribuições das práticas pedagógicas antirracistas apoiadas no pensamento de Carolina de Jesus na superação do racismo nas escolas públicas.

1.2 Metodologia

A pesquisa é de cunho qualitativo e tem como primeiro procedimento metodológico a discussão teórica. Severino (2007) afere que a discussão teórica de uma pesquisa é elemento chave para que se possa, por meio do que já foi escrito, dar cientificidade e rigorosidade no trabalho, assim como, alcançar novas perspectivas de acordo com o objeto do trabalho. O segundo procedimento foram entrevistas semiestruturadas que puderam ser analisadas a partir de Bardin (2016). Ao todo participaram seis professoras(as) que lecionam em escola públicas e por conta do procedimento metodológico tiveram suas falas categorizadas, analisadas e inseridas ao longo do texto. Optamos por detalhar a metodologia no capítulo que trata da análise de dados, o leitor(a) vai diagnosticar no capítulo cinco uma sistematização esmiuçada do método empregado nessa pesquisa.

Em tela, salientamos que a leitura da introdução já é considerada como primeiro capítulo. Outrossim, o segundo capítulo é uma minibiografia da vida e obra de Carolina Maria de Jesus com um enfoque principal na sua infância. A escolha por focar a infância da escritora se deu pela problemática do apagamento desse período de sua vida e, também, mostrar como já na infância, em Sacramento, ela começou suas análises em conjunto com as discussões raciais. O terceiro capítulo da pesquisa busca demonstrar elementos do processo escravocrata, seus números e a influência/construção africana no Brasil em diversos setores, e como o racismo opera em diferentes ocasiões, tendo a escola um importante espaço para a inserção desse debate. O quarto capítulo faz uma pequena historiografia do currículo escolar, e quais teorias foram surgindo ao longo da história da educação, assim como demonstra a importância de um currículo crítico para a inserção da Lei 10.639/03 nas escolas públicas. O quinto capítulo busca compreender como a vida e obra de Carolina Maria de Jesus são instrumentos para práticas pedagógicas antirracistas por meio dos(as) entrevistados(as). Por fim, as considerações finais que visam sistematizar as discussões impetradas ao longo da pesquisa.

2 ENEGRECIMENTO EM CAROLINA MARIA DE JESUS: RECONSTRUINDO IMAGENS E NARRATIVAS

Dada importância da referida escritora para sociedade brasileira e suas contribuições valorosas, este trabalho tem o cuidado e o carinho de envolver-se em um movimento de afirmar a intelectualidade de Carolina Maria de Jesus que ao longo dos anos foi e vem sendo usurpada por setores da sociedade brasileira que fincados no racismo, machismo e classismo insistem em negar a relevância da sua vida e obra. Assim, é importante que alguns pontos sejam enegrecidos (evidenciados) acerca da literata e do nosso entendimento.

O primeiro ponto é a marginalização que se faz ao referir-se ao nível de escrita que ela obtinha. Ainda hoje é possível ler e/ou ouvir que Carolina Maria de Jesus era analfabeta ou semianalfabeta. Compartilhar dessa hipótese é desconsiderar todo contexto escolar que a intelectual passou, assim como seu processo de aprendizagem no espaço de ensino.

A escritora precisou abandonar a escola muito cedo – fazendo um comparativo com a atual definição, afere-se que a pensadora só estudou até a segunda série do Ensino Fundamental.

Portanto, demarcarmos que Carolina Maria de Jesus escreveu ao longo da sua vida conforme aprendeu nos pouquíssimos anos que teve acesso à escola[11]. Nesse sentido, fica a indagação: é possível chamar uma pessoa de analfabeta e/ou semianalfabeta que teve o direito de estudar destituído?

O segundo ponto diz respeito ao labor, no qual ainda nos deparamos com a concepção de que foi uma catadora de *lixo*. O MNCR[12] (Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis) tem o entendimento de que não existe catador(a) de lixo, visto que, lixo, é tudo

[11] A escrita da autora foi mantida originalmente durante as citações, não há o que corrigir.
[12] Ver: https://www.mncr.org.br/

aquilo que não se recicla, o que não se encontra nenhuma utilidade e não possibilita captura de renda.

Assim, é imprescindível que defendamos que Carolina Maria de Jesus não foi uma catadora de lixo e, sim, uma catadora de Materiais Recicláveis e/ou, especificamente, de papel. É importante salientar que uma das maiores alegrias da intelectual era encontrar papel e cadernos que a possibilitasse escrever.

Terceiro e último ponto dessa discussão, é a falácia de que Carolina Maria de Jesus é escritora apenas de uma obra (*Quarto de Despejo*) e que a obra citada se resume apenas ao estilo de diário. A pensadora não escreveu apenas uma obra, ela mesma foi responsável por outras publicações em vida, tais como *Casa de alvenaria* (1961), *Pedaços da fome* (1963) e *Provérbios* (1963).

Após sua morte, outras obras foram organizadas e publicadas por pesquisadores(as): *Diário de Bitita*[13], *Onde estaes felicidade?* (2014), *Carolina Maria de Jesus: meu sonho é escrever...* (2018) e *Clíris* (2019).

No que tange ao enfrentamento da ideia de que ela era escritora apenas de diário, as outras publicações falam por si, assim como, a própria escrita na obra *Quarto de Despejo*. Ao ponto que Carolina Maria de Jesus fazia suas anotações cotidianas, em conjunto com esses apontamentos, se elaborava uma discussão crítica do porquê estava ocorrendo determinada situação. Por exemplo, quando escrevia que estava com fome, em diversas passagens problematiza o porquê a fome e quem tinha culpa por isso.

Em um diário comum do cotidiano, não encontramos essa relação entre escrita e crítica, é isso que diferencia a obra da concepção de ser apenas um diário. É pelo estilo literário que podemos aferir o contrário, isto é, sua escrita a coloca como uma intelectual e pesquisadora que usou seu próprio corpo e cotidiano para descrever e denunciar as mazelas da vida.

Conceição Evaristo (2007) nos relata a importância da escrevivência, que é o ato de registramos nossas histórias sem interferências, esse modo de pensar nos revela que a escrita de si é parte fundante de um projeto para incomodar aqueles(as) que operacionalizam, ao longo da sua existência, os mecanismos de exclusão.

Escrever sobre Carolina Maria de Jesus por essa ótica faz total diferença. Não à toa, a palavra enegrecimento neste tópico, justamente para marcar que é Carolina Maria de Jesus, uma mulher preta, que vai contar sua própria história, desde sua infância até sua morte. A autora

[13] Publicado pela primeira vez na versão francesa em 1982. A versão em português é uma tradução do Francês.

deixou sua vida biografada, o que nos permite ler sua escrevivência, não sendo necessário qualquer outro(a) autor(a) para contar quem foi Carolina Maria de Jesus.

2.1 A família

Nas memórias de sua infância, Carolina Maria de Jesus não deixou de descrever como sua família era formada. Em algumas passagens, ela descreveu a pessoa de sua família e em outras apenas cita o nome. Isso fez com que achássemos melhor a construção do quadro abaixo com informações retiradas do seu livro *Diário de Bitita* (2014), visto que não é possível escrever sobre todos(as) os(as) familiares de maneira igualitária.

Quadro 1 – Familiares de Carolina Maria de Jesus

NOME	PARENTESCO	DESCRIÇÃO
Maria Abadia	Bisavó	Carolina Maria de Jesus faz um breve relato que sua bisavó estava analisando como os brancos estavam se portando perante os(as) negros(as)
Benedito José da Silva	Avô materno	Uma das pessoas mais importantes na vida da autora. Carolina Maria de Jesus sempre revelou seu apreço pelo avô, dizendo que "foi o preto mais lindo que vi até hoje". (JESUS, 2014, p. 13). Ao longo do texto será possível encontrar um tópico apenas do avô.
Joana Veloso	Avó paterna	Não há.
João Candido Veloso	Pai	A intelectual o descreve como uma pessoa que não gostava de trabalhar e tinha habilidades para tocar violão. Carolina Maria de Jesus não conheceu o pai.

José Benedito	Tio materno	Não há.
Antônio	Tio materno	Homem alegre
Joaquim	Tio materno	Um homem forte, com direito a tratamento de campeão: “nós o tratávamos de *Tróhem*”. (JESUS, 2014, p. 67). Segundo a escritora, era o Tio mais bravo da família e por vezes ela presenciava violência doméstica por parte dele: “o meu tio espancava a minha madrinha, que estava superalcoolizadaa”. (JESUS, 2014, p. 87).
João Benedito	Tio materno	Na infância foi acometido por meningite. Carolina Maria de Jesus o descreveu como uma pessoa que sofreu com as sequelas da doença pelo resto da vida: “era fraco de memória. Retardado. [...] era inofensivo. Era um infeliz”. (JESUS, 2014, p. 117).
Maria Carolina	Tia materna	Não há.
Maria Verônica	Tia materna	Não há.

Ana	Tia materna	Carinhosamente apelidada de Donda. Carolina Maria de Jesus relata que sua tia "[...] casou-se com um mulato, Cândido Nunes. Deixou um filho, Adão Nunes". (JESUS, 2014, p. 67). A autora aponta que sua tia morreu "com barriga-d'água". (ibidem).
Claudimira	Tia materna	Descreve a tia como bonita e vaidosa. A beleza da "[...] tia ficou condicionada nos dezoito. Como se fosse uma montanha irremovível". (JESUS, 2014, p. 68).
Jerônimo	Irmão	Carolina Maria de Jesus revela que brincava com seu irmão em algumas ocasiões, mas sentia que não recebia o mesmo amor: "o meu irmão era o predileto. Eu pensava: 'Ela o trata-o com todo carinho, porque ele é mulato. E eu sou negrinha'". (JESUS, 2014, p. 83).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

2.1.1 Vovô, o Sócrates africano

A relação de Carolina Maria de Jesus com seu avô foi uma das melhores que ela teve na sua infância. É notória a doçura nas palavras ao falar dele, porém, mesmo revelando um profundo amor por ele, não deixou também de relatar episódios tristes em relação ao machismo que ele destilava contra sua esposa, a siá Maruca.

Uma das coisas que mais impressionavam a escritora era a beleza de seu avô. Ela relata que "[...] queria ser bonita igual o vovô. Que linda boca" (JESUS, 2014, p. 117). O desejo de admirar a beleza do avô e querer ser parecida também se dava por uma contradição em relação ao seu fenótipo negro, nesse momento da sua vida ela dizia que seu avô "não tinha o nariz chato

da raça negra" (JESUS, 2014, p. 117). Essa contradição nos ajuda a compreender como já na infância o fenótipo negro já era categorizado como algo feio, visto que, nessa época, Carolina Maria de Jesus era criança.

A sabedoria do seu avô, segundo ela, advinha da sua origem africana. Ele foi o último escravizado da família, o que revela que a autora vivenciou resquícios da escravidão em sua infância. Segundo ela, seu Benedito "[...] era descendente de africanos. Era filho da última remessa de negros que vieram num navio negreiro. os negros cabindas[14], os mais inteligentes e os mais bonitos" (JESUS, 2014, p. 117).

O avô teve oito filhos, nenhum aprendeu a ler. Seus nascimentos aconteceram entre o pré e pós-abolição – e sabemos como o acesso ao ensino foi negado à população negra à época. Se hoje ainda encontramos uma parcela de pessoas negras que não tiveram acesso ao sistema de ensino, quiçá no período em que os(as) tios(as) e a mãe da escritora nasceram.

A revolta do avô fica notável em relação ao pós-escravidão. Seu Benedito foi mais um entre milhões de escravizados(as) que, após a abolição, foram jogados(as) à margem da sociedade brasileira: "o meu avô era um vulto que saía da senzala alquebrado e desiludido, reconhecendo que havia trabalhado para enriquecer o seu sinhô português" (JESUS, 2014, p. 60).

Além de demonstrar o sentimento de revolta, o avô também não deixava de relatar como foi o período do processo escravagista no Brasil. Carolina Maria de Jesus escreve que isso geralmente acontecia "no mês de agosto, quando as noites eram mais quentes, nos agrupávamos ao redor do vovô para ouvi-lo contar os horrores da escravidão" (JESUS, 2014, p. 60-61).

Certamente, essa reunião para ouvir as histórias do referido período eram verdadeiras aulas de História por meio da oralidade. Com isso, contações também ficavam envoltas de personalidades que combateram a escravidão. O vovô também "falava dos Palmares, o famoso quilombo em que os negros procuravam refúgio. O chefe era um negro corajoso de nome Zumbi. Que pretendia libertar os pretos" (JESUS, 2014, p. 61).

Os relatos e histórias acerca da escravidão fizeram o avô revelar a felicidade de que seus descendentes não nasceram na época em que a escravidão era vigente:

> O vovô nos olhava com carinho. "Deus os protegeu auxiliando-os a não nascer na mesma época da escravidão." Os negros libertos não podiam ficar no mesmo local. Deveriam sair de suas cidades. Uns iam para o estado do Rio de Janeiro, outros para o estado de Minas, de Goiás, para ficar livres dos xingamentos dos ex-sinhôs, e repetiam as palavras de Castro Alves: "O negro só é livre quando morre." (JESUS, 2014, p. 62).

[14] De origem Angolana.

Assim como é notável alegria da sua descendência não ter sido escravizada, as palavras preferidas pelo avô nos revelam um profundo conhecimento geográfico em relação aos territórios que os(as) negros(as) livres ocupavam e seu apreço pela literatura quando reforça que essas pessoas negras gritavam o nome do poeta Castro Alves como forma de protesto.

Essas histórias e a referência que seu Benedito representou para Carolina Maria de Jesus certamente contribuíram para seu processo de identidade enquanto criança negra:

> Eu estava com cinco anos, achava esquisito aquelas cenas antagônicas, a minha mentalidade embrionária não me auxiliava a compenetrar aquelas divergências. Se o negro passasse cabisbaixo, o branco xingava!
> – Negro, vagabundo! Eu não gosto dessa raça! Eu tinha essa raça para o comércio. (JESUS, 2014, p. 62).

É evidente que as reflexões por meio da categoria raça a rondavam desde sua infância. A contribuição da figura do avô para esse despertar frente às situações racistas que pessoas negras passavam em sua cidade foi significativa.

Carolina Maria de Jesus, já na sua infância, questionava com seu avô o porquê dessas cenas já que "[...] o mundo é tão grande! Tem tanto espaço, todos podem viver aqui dentro! Porque essas brigas?" (JESUS, 2014, p. 63). E prontamente seu avô respondeu: "os que brigam são os animais que não sabem pensar" (JESUS, 2014, p. 63).

Certa ocasião, a autora revela que seu tio estava "tomando água numa torneira pública". (JESUS, 2014, p. 64), o que gerou descontentamento por parte de um homem que começou insultá-lo, os ânimos se exaltaram e seu tio "que ficou nervoso e retirou uma faquinha de arco de barril que ele fez e deu um golpe na nuca do filho do Juca Barão, que caiu no solo sem vida" (JESUS, 2014, p. 65).

Carolina Maria de Jesus revela que seu tio não foi preso por ser criança, porém, seu avô passou a ser xingado e ter sua liberdade questionada no sentido de que agora os negros "[...] vão matar os brancos e já são protegidos pela lei" (JESUS, 2014, p. 65).

A cena com seu tio e os xingamentos em direção ao seu Benedito fizeram a escritora refletir que "na questão do negro com o branco, ninguém procura saber com quem é que está a razão. E o negro é quem acaba sendo o bode expiatório" (JESUS, 2014, p. 65). A ocasião nos revela mais uma vez como suas reflexões, já na infância, estiveram intermediadas pela figura do seu avô, ora por falas dele, ora por situações em que ele passou.

A sabedoria negra ancestral do avô não fez com que ele deixasse de reproduzir ações machistas contra sua esposa Maruca. A companheira de seu avô é descrita como "uma preta calma" (JESUS, 2014, p. 69) e que os dois "era um casal elegante" (ibidem).

Mas, essa percepção de casal elegante não era suficiente para que a senhora Maruca não vivesse a realidade de boa parte das mulheres da época. Uma das coisas que seu Benedito não permitia era que sua companheira trabalhasse (JESUS, 2014).

Segundo Carolina Maria de Jesus, seu Benedito "repreendia" a senhora Maruca "[...] ela chorava e curvava a cabeça e pedia desculpas" (JESUS, 2014, p. 69).

Ao presenciar o ato, aguardou seu avô deixar o ambiente e questionou: "[...] por que é que a senhora não reage quando o vovô a repreende?" (JESUS, 2014, p. 69). A réplica da companheira de seu avô foi rápida e curta: "Não, minha filha! A mulher deve obedecer ao homem" (ibidem).

A resposta deixou Carolina Maria de Jesus inconformada, para ela era inadmissível ver aquela cena e dona Maruca não reagir, assim como, ainda reforçar que a mulher deve ser subserviente ao homem, isso fez com que, por algum tempo, a escritora tivesse vontade de ser homem.

As contradições na figura do seu Benedito são evidentes. Se em momentos da infância de Carolina Maria de Jesus ele a ajudou em seu processo de identidade por meio de sua sabedoria Cabinda, em outros reforçou o machismo e o estigma que historicamente as mulheres passam.

O amor pelo seu avô é revelado mais uma vez quando ele estava prestes a morrer. Em suas memórias de infância reunidas e publicadas[15] como *Diário de Bitita*, a autora fez questão de escrever um capítulo para narrar seu falecimento.

A figura mística de seu Benedito era tão forte para a escritora, que ela acreditava que seu avô tinha a capacidade de fazer chover com uma reza. Ao ficar sabendo da enfermidade, já se questionou em relação às chuvas que talvez ficariam escassas: "e se o vovô morrer? Quem é que vai rezar para chover? Todos precisam de chuva, mas o único que reza é o vovô" (JESUS, 2014, p. 116).

Os questionamentos de Carolina Maria de Jesus em relação à morte do seu avô foram se concretizando aos poucos, com o passar do tempo ela revela que "ele foi enfraquecendo" (JESUS, 2014, p. 116) e um tempo depois "o vovô foi desenganado pelos médicos" (ibidem).

[15] O título original é: "Um Brasil para os brasileiros".

Mais uma vez a figura do seu avô a colocou em um processo profundo de reflexão, desta vez em relação ao porquê existir a doença, já que ela traz consequências terríveis para os(as) entes queridos(as):

> Eu ficava penalizada, ouvindo aqueles gemidos. E pensava: "Meu Deus, porque é que existe doença? De onde vem? A doença será de Deus ou do diabo?". Por eu ouvir que tudo que é ruim é do diabo, como odiei e xinguei o diabo! Malvado, pé redondo! Mandar doença para judiar do meu avô (JESUS, 2014, p. 116).

O rancor de Carolina Maria de Jesus em relação ao diabo e a possibilidade de perder seu avô era tão grande que ela queria ir até o inferno conversar diretamente com o diabo (JESUS, 2014). O adoecimento fez a rotina da escritora mudar, agora ela já não queria mais saber de coisas fora da casa de seu avô, todo tempo ao lado de seu Benedito era precioso, ela relata que "[...] deixava de brincar e sentava-me ao lado da cama. O meu avô me olhava. Depois fechava os olhos. Eu ficava preocupada fitando o seu rosto, o seu nariz afilado" (JESUS, 2014, p. 117).

Como a maioria das casas de ex-escravizados(as) na época, a do avô de Carolina Maria de Jesus era bem pobre e coberta com sapé. Isso não impedia as pessoas irem até lá para perguntar a respeito do estado de saúde do seu Benedito dado ao tamanho respeito que ele tinha (JESUS, 2014).

A dimensão do avô ser especial e importante não ficava apenas sob os olhos de Carolina Maria de Jesus, segundo ela, as pessoas ao chegarem à visita, "elogiavam-no" (JESUS, 2014, p. 117).

É nesse período que o avô de Carolina Maria de Jesus, ao receber visitas, é comparado a uma figura com um alto título na Grécia Antiga. A escritora relata que "as pessoas que iam visitar o vovô saíam comentando: – Que homem inteligente. Se soubesse ler, seria o **Sócrates africano**" (JESUS, 2014, p. 122, grifos do autor). Naquele momento a autora indagou-se: "o que será Sócrates africano?" (ibidem).

Mais tarde, já adulta, pôde descobrir quem foi Sócrates e defendeu que seu avô fazia jus ao título proferido em seus últimos dias de vida.

Durante os dias que o avô esteve doente, ele sofreu alguns desmaios, o que ocasionava uma grande euforia em torno da confirmação da morte. Nesse período, seu Benedito revelou que tinha uma dívida e que era preciso pagá-la, assim como expressou o desejo de ver seu filho Joaquim antes de sua partida (JESUS, 2014).

Para tentar localizar o tio, a mãe da escritora foi procurar uma senhora "[...] que tinha poderes sobrenaturais e conversava com os santos" (JESUS, 2014, p. 119). Conseguiram contato por carta e o tio revelou que estava bem, "[...] trabalhando na penitenciária lá em São

Paulo" (JESUS, 2014, p. 121), mas não podia ir visitar o pai. Com a sabedoria de um Cabinda, seu Benedito sabia que era mentira e revelou que seu filho estava preso porque "[...] cometeu um crime" (ibidem). O desejo do avô de ver o filho não foi concretizado, mas a autora revela que, no leito de morte, seu Benedito pediu a mão de siá Maruca em casamento, que aceitou.

Depois de dias adoentado e inúmeros desmaios, "no dia 27 de agosto de 1927 o vovô faleceu. Minha mãe me disse que eu estava com seis anos" (JESUS, 2014, p. 123).

A perda do avô foi bastante sentida:

> Chorei muito quando ele morreu. Será que ainda vai chover? Agora ele pode conversar com Deus. Vai pedir chuvas para o Norte, e os nortistas não precisam andar, andar até cansar. Apalpava o corpo gélido do vovô e pensava: "Por que será que ele esfriou? Está fazendo calor" (JESUS, 2014, p. 123).

Após a morte do avô, Carolina Maria de Jesus permaneceu em sua cidade Natal com a mesma expertise herdada.

2.2 Ser criança e intelectual? É possível!

Não se sabe ao certo quando a escritora nasceu. Algumas publicações insistem em dizer que foi em 1914, porém, a própria intelectual no livro *Diário de Bitita*, no qual relata desde sua infância a chegada em São Paulo, deixa evidente que a pontualidade sobre seu ano de nascimento é duvidosa. Ao relatar o falecimento do seu avô, Carolina Maria de Jesus se questiona sobre a data do seu nascimento. Como é possível ver anteriormente, a autora revela que seu avô faleceu em 1927 e as pessoas diziam que ela estava com seis anos. Nessa mesma passagem, ela questiona o real dia de seu nascimento quando diz: "será que eu nasci no ano de 1921? Há os que dizem que eu nasci no ano de 1914" (JESUS, 2014, p. 123).

Este trabalho prefere se referir ao ano de nascimento de Carolina Maria de Jesus com a seguinte sequência: 191(?). Entendemos que, se a própria intelectual não sabe ao certo quando nasceu, não podemos fazer o contrário, principalmente porque esse capítulo está pautado pela concepção de escrevivência.

A vida da intelectual nunca foi fácil. Já na sua infância, pós-abolição, ela escreve sobre a dificuldade da família no que tange à moradia, a falta de conforto e condições habitacionais à época:

> A nossa casinha era coberta de sapé. As paredes eram de adobe cobertas com capim. Todos os anos tinha que trocar o capim, porque apodrecia, e tinha que trocá-los antes

> das chuvas. Minha mãe pagava dez mil-réis por uma carroça de capim. O chão não era soalhado, era de terra dura, condensada de tanto pisar (JESUS, 2014, p. 13).

Não bastasse as condições precárias de moradia, Carolina Maria de Jesus não conheceu o pai, teve a possibilidade de conviver apenas com o pai do irmão, o que a levou a questionar se "será que cada criança tem que ter um pai?" (JESUS, 1914, p. 13).

A menina não estava errada na sua reflexão, essa aflorava ainda mais quando se deparava com a relação entre a mãe e o avô. Era um espetáculo ver a mãe poder conviver com o pai e ser correspondida no diálogo permeado por frases que envolviam palavras como papai e filha. Isso despertou sempre o desejo da intelectual de conhecer e conviver com o pai: "eu inveja a minha mãe por ter conhecido o pai e mãe" (JESUS, 1914, p. 13).

Desde a infância, o olhar questionador da escritora é percebido. Em episódio em que sua mãe demonstrou descontentamento em relação ao comportamento da filha, disse para Carolina Maria de Jesus que não gostava dela (JESUS, 2014), o que foi prontamente rebatido pela escritora ao dizer: "se estou no mundo é por intermédio da senhora. Se não tivesse dado confiança ao meu pai, eu não estaria aqui" (JESUS, 2014, p. 14).

Rapidamente a mãe de Carolina Maria de Jesus ressignificou o sentido de amargura e elogiou a inteligência da menina pela resposta direta, esse episódio ocorreu quando ela tinha quatro anos (JESUS, 2014). Nessa mesma ocasião, a tia da autora estava presente, sua reação foi a de que Carolina Maria de Jesus era muito levada para sua idade e precisava apanhar, reforçando para a mãe da escritora que ela "[...] não sabe criar filhos" (JESUS, 2014, p. 14).

A própria escritora ficava confusa com a rapidez de sua mente em relação às reflexões e respostas, entretanto, isso não tirava a inocência infantil de criança. Ao ouvir a tia dizer que ela precisava apanhar porque só tinha quatro anos, quis saber o que significava quatro anos: "o que será quatro anos? Será doença? Será doce?" (JESUS, 2014, p. 15).

O que chama atenção nas reflexões de Carolina Maria de Jesus na infância é que no seu auto processo de entendimento para descobrir as coisas e palavras, já estas já eram feitas carregadas de lapsos poéticos. Certa vez, para tentar descrever sua mente, fez uma comparação a partir do céu. Segundo ela suas "[...] ideias variavam de minuto a minuto iguais às nuvens no espaço que formam belíssimos cenários, porque se o céu fosse sempre azul não seria gracioso" (JESUS, 2014, p. 15).

As reflexões poéticas incomodavam pessoas mais velhas que enxergavam isso como falta de educação ou coisa do tipo. Esses incômodos levavam essas pessoas a incentivarem que a mãe a agredisse. Como, por exemplo, nessa passagem: "Dona Cota, espanca essa negrinha! Que menina cacete. Macaca." (JESUS, 2014, p. 17). Além das reflexões da menina serem

motivos para que pessoas a quisessem apanhando, os questionamentos foram também responsáveis pelos primeiros ataques racistas, como o descrito na citação desse parágrafo.

Nesse turbilhão de incentivos à agressão e ataques racistas, a autora tinha em sua madrinha de batismo o apoio e defesa, mesmo revelando o apreço na madrinha pelas defesas e alguns vestidos de presente, não podemos deixar de fazer uma análise crítica acerca de como Carolina Maria de Jesus tinha na infância a percepção de que "pensava que era importante porque a minha madrinha era branca" (JESUS, 2014, p. 17). Para ela, o fato de ter uma madrinha branca era diferente e a tornava uma figura de destaque, mesmo ainda pequena. Revela, ainda, que na infância teve três madrinhas e que ficava pensando em relação à raça: "tenho três madrinhas, qual é a melhor? Uma preta, uma mulata e outra branca?" (JESUS, 2014, p. 20).

Carolina Maria de Jesus tinha apreço pelas três madrinhas, mas com lugares diferentes: "a branca é tão boazinha que eu alcunhei de madrinha doce. A siá Maruca era preta. Mas, era carinhosa, penteava e trançava meus cabelos. A madrinha Matilde que me crismou era mulata. A madrinha Mariinha era a branca (JESUS, 2014, p. 20).

Essa separação das madrinhas por meio da afetividade nos revela como na infância a criança introduz a discussão sobre o que é belo e o que é bom, e que isso está ligado à questão racial.

Ao tempo que Carolina Maria de Jesus fazia essas reflexões das madrinhas por conta da raça, reconhecia que sua infância pobre e sofrida advinha de uma estrutura em que colocava pessoas negras em péssimas condições de moradia. Desde cedo percebeu a diferença das casas de pessoas negras e brancas em sua cidade:

> A nossa casa já estava como capim podre. Que luta para minha mãe arranjar vinte mil-réis para comprar um carro cheio de capim e pagar um homem para colocá-lo no nosso ranchinho. **O branco construía a sua casa definitivamente com telhas** (JESUS, 2014, p. 95, grifo do autor).

Essa constatação a fez ter sentimento do lastimo em relação à oportunidade de moradia da população negra, o questionamento da escritora chegou ao céu seguido de um pedido a mãe:

> Fui ficando triste. O mundo há de ser sempre assim: negro para aqui, negro, para ali. **E Deus gosta mais dos brancos do que dos negros.** Os brancos têm casas cobertas com telhas. Se Deus não gosta de nós, por que é que nos faz crescer? – Fui procurar minha mãe: – A senhora tem o telefone de Deus? (JESUS, 2014, p. 95, grifos do autor).

A resposta de sua mãe não foi das melhores, pois estava nervosa e acabou batendo em Carolina Maria de Jesus. Mesmo apanhando, as reflexões não pararam, ficou espantada com a

situação de agressão e pensou: “será que minha mãe não vê a luta dos negros? Só eu?” (JESUS, 2014, p. 95).

Outra cena que aconteceu enquanto Carolina Maria de Jesus era criança e a fez questionar o lugar de negros(as) e brancos(as) na sociedade foi o assassinato de um nordestino:

> O soldado que matou o nortista era branco. O delegado era branco. E eu fiquei com medo dos brancos e olhei minha pele preta. Por que será que o branco pode matar o preto? Será que Deus deu o mundo para eles? Eu tinha excesso de imaginação, mas não chegava a nenhuma conclusão nos fatos que presenciava. Estava com seis anos. O único lugar seguro para eu guardar os fatos era dentro da minha cabeça. Minha cabeça é um cofre. Minha mentalidade aclarou-se muito mesmo (JESUS, 2014, p. 116).

Os questionamentos da pequena eram sempre certeiros. Carolina Maria de Jesus compreendeu as relações raciais muito cedo e, com certeza, isso fez diferença em sua vida, assim como essas reflexões na infância a tornaram diferente de qualquer personalidade que já existiu no Brasil.

Na infância, o grande questionamento daqueles(as) que viviam próximos à menina era como ela conseguia entender tantas questões em um tempo que deveria estar brincando. É importante salientar que, nessa época, a escritora começou revelar que a poesia também fazia parte de seus pensamentos e que por meio delas também analisava seu território que morava, assim como as relações ali impetradas.

Em uma passagem do *Diário de Bitita*, é possível perceber que a mãe de Carolina Maria de Jesus conversou com pessoas acerca do porquê sua filha fazer sempre questionamentos. Em um episódio em que as vizinhas falaram para sua mãe “que negrinha Feia! Além de feia, antipática. Se ela fosse minha filha eu matava” (JESUS, 2014, p. 18), esta respondeu que uma mãe jamais faria algo desse tipo com a filha e que a razão por ela ter aqueles comportamentos é porque “o senhor Eurípedes Barsanulfo disse-me que ela é poetisa!” (ibidem).

Esse “diagnóstico” revelado à mãe foi referendado por Carolina Maria de Jesus que reconheceu na infância a capacidade da sua memória. Ela diz: “o meu cérebro anotava tudo que eu ouvia, sem esforço” (JESUS, 2014, p. 36).

As reflexões, com auxílio da poesia, sempre fizeram parte da vida de Carolina Maria de Jesus, e certamente ela entendeu desde a infância como esse gênero literário pode ser um instrumento de denúncia em relação às diversas desigualdades.

Certa vez, a escritora foi colher algumas mangas no quintal da dona Faustina, porém, entre as folhas havia uma cobra, ela se assustou e caiu desacordada. Aos poucos foi despertando e percebeu que a dona do quintal estava lhe xingando: “então é você que rouba as minhas frutas.

Negrinha vagabunda" (JESUS, 2014, p. 58), de prontidão Carolina Maria de Jesus respondeu à altura os afrontes de dona Faustina ao afirmar que "os brancos também são ladrões porque roubaram os negros da África" (ibidem).

A discussão permaneceu por mais alguns minutos, o que fez a escritora pensar, através da licença poética, como o continente africano sofreu com a escravidão e o tráfico transatlântico: "coitadinha da África que, chegando em casa, não encontrou seus filhos. Deve ter chorado muito" (JESUS, 2014, p. 58). A humanização que ela fez da África para examinar o acontecido e as relações raciais constatam como o lado poético atravessou sua vida desde muito nova.

Ao entender que a raça estruturava as relações, a menina questionava tudo que envolvia essas discussões, nada mais passava despercebido pelos olhos de Carolina Maria de Jesus. Ao longo da sua infância, não deixou de refletir a diferença em diversos sentidos entre pessoas brancas e negras. Sacramento – Minas Gerais, cidade natal da escritora, foi o campo metodológico para suas primeiras análises.

Uma dessas constatações foi o modo de vida das pessoas, ela "[...] notava que os brancos eram mais tranquilos porque já tinham seus meios de vida. E para os negros, por não ter instrução, a vida era-lhe mais difícil" (JESUS, 2014, p. 58).

Em relação ao trabalho em Sacramento, diagnosticou que pessoas negras "quando conseguiam algum trabalho, era exaustivo" (JESUS, 2014, p. 58), como exemplo da sua verificação, escreve que seu avô, com a idade de **setenta e três anos**, tinha um trabalho pesado, por ter que extrair pedras para servirem como base à construção de casas (JESUS, 2014, grifos do autor).

Outra discussão que não passou despercebida foi a violência policial que atingia as pessoas negras em sua cidade. Carolina Maria de Jesus descreve que "os pretos tinham pavor dos policiais, que os perseguiam" (JESUS, 2014, p. 59). Essa violência, segundo ela, era uma atração para as pessoas brancas da cidade que demonstravam seu apreço pelo modo como as pessoas negras eram tratadas pelas autoridades jurídicas: "os brancos, que eram donos do Brasil, não defendiam os negros. Apenas sorriam achando graça de ver negros correndo de um lado para o outro. Procurando um refúgio, para não serem atingidos por uma bala" (JESUS, 2014, p. 59).

Ao dizer que os brancos são donos do Brasil, demonstra como compreendeu desde a infância a discussão de privilégios no seu país e que a violência perpassa por essa discussão.

A escritora relembra que um dia sua bisavó Maria Abadia tinha dimensão de que "os brancos de agora estão ficando melhor para os pretos. Agora, eles estão atirando para

amedrontá-los, antigamente atiravam para matá-los" (JESUS, 2014, p. 59). A frase da bisavó estava em consonância com alguns pensamentos partindo de pessoas pretas em relação à liberdade, porque, segundo Carolina Maria de Jesus, algumas pessoas pretas diziam: "nós agora estamos em liberdade" (ibidem).

Isso era impossível na sua visão. Ao invés de concordar com essa afirmação, ponderava de que a liberdade não existia, o que havia no pensamento social era na verdade uma falsa sensação de liberdade: "[...], mas que liberdade é essa se eles têm que correr das autoridades como se fossem culpados de crimes? Então o mundo já foi pior para os negros. Então o mundo é negro para o negro, e branco para o branco!" (JESUS, 2014, p. 59).

Juntamente com essa discussão de falsa liberdade, Carolina Maria de Jesus também compreendeu que as violências raciais operavam de diferentes formas, uma delas era pelo gênero, pois, se os meninos pretos fugiam da polícia, com as mulheres era diferente. Ela relata "[...] que com as mulheres negras pretas, eles não mexiam muito. Não faziam essas correrem" (JESUS, 2014, p. 59).

Em contrapartida, descreve que as mulheres pretas eram xingadas e sofriam violências de cunho sexual:

> **Mas falavam palavrões para elas e mostravam o pênis**, e eu fui dizer para minha mãe: – Sabe mamãe, eu vi o homem mostrando a vela para a Vitalina, e ele falou algumas coisas que eu não compreendi. A filha da Vitalina chorou e disse que vai contar ao noivo dela (JESUS, 2014, p. 59, grifos do autor).

Esses episódios nos revelam como a escritora compreendeu, já na infância, que raça e gênero são demarcadores sociais e que, por meio deles, diversas relações são estabelecidas. As citações acima reforçam que o entendimento dessas questões desde cedo é possível e que faz total diferença ao longo da vida, fica evidente que Carolina Maria de Jesus se percebeu, enquanto pobre, negra e mulher ainda em Sacramento.

A infância não foi fácil em Sacramento, mas, com assertividade, aferimos que seu local de nascimento foi o grande *lócus* da construção do seu pensamento que mais tarde se tornou importante para compreensão do que é o Brasil.

A autora foi a criança da pergunta, tudo era motivo para se perguntar. Não à toa, sua mãe ficava irritada com as enxurradas de questionamentos que recebia (JESUS, 2014). É por meio das perguntas e reflexões que a escritora expressa seu desejo de ser doutora ao crescer, essa vontade também está ligada ao processo de identidade que Carolina Maria de Jesus vivenciou. É sabido que o título de doutora a qual ela se referia era o de ser médica, de qualquer modo, o desejo de doutoramento virou realidade mais de 50 anos depois, em homenagem

póstuma, na qual recebeu o título de Doutora Honoris causa pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2021[16].

2.2.1 A escola: eu sou Bitita!

A inserção no ambiente escolar não se deu por espontaneidade de sua mãe. Carolina Maria de Jesus narra que foi à escola porque "minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino, e sua esposa dona Mariquinha disse para a minha mãe me pôr na escola. Minha mãe foi falar com a professora. Eu acompanhava" (JESUS, 2014, p. 125).

A arquitetura escolar assustou a pequena, a escritora revela que ficou impressionada com um esqueleto humano, além disso, também já começou sofrer as consequências do racismo no espaço escolar, e isso fez com que tivesse pensamentos do tipo "amanhã eu não volto aqui". (JESUS, 2014, p. 125). Ao adentrar a sala de aula ouviu xingamentos como: "que negrinha feia! [...] que olhos grandes, parece sapo" (ibidem). Os episódios de racismo marcaram toda a trajetória discente da escritora.

Outro fato que foi difícil para a autora é que ela era alimentada pelo leite materno, ao sentir vontade de mamar insistia em ir embora. A professora a indagou com espanto, e em sequência colegas de classe riram (JESUS, 2014).

O nome também foi um entrave na escola. Carolina Maria de Jesus tinha um apelido que gostava de ser chamada, mas na escola isso não estava sendo respeitado. Certa vez, a professora estava dizendo que gostava que suas ordens fossem seguidas e exclamou: "está ouvindo-me, dona Carolina Maria de Jesus" (JESUS, 2014, p. 127). No mesmo tom de exclamação a menina respondeu: "**o meu nome é Bitita**" (ibidem, grifos do autor). Por conta dos atritos, a professora chegou a dar reguadas na perna da dela (JESUS, 2014).

Ir à escola era sempre um embate com a mãe, pois, quando havia insistência, respondia com veemência que não queria aprender a ler. "eu não quero aprender a ler. Ela ouvia-me e me dava duas chicotadas" (JESUS, 2014, p. 128). Quando Carolina Maria de Jesus faltava às aulas, sua professora a mandava buscar em casa (JESUS, 2014). Bitita relata que aprendeu a fazer a letra "O", porquê "a rodinha era mais fácil" (ibidem).

Como estratégia para a menina ir à escola, a professora inventou a figura do inspetor. A escritora relata que a professora desenhou um homem com um garfo na mão:

[16] Ver: http://www.cfch.ufrj.br/index.php/27-noticias/1415-consuni-aprova-titulo-de-doutora-honoris-causa-a-carolina-maria-de-jesus

> Dona Carolina, este homem é o inspetor. A criança que não aprende a ler até o fim do ano, ele espeta no garfo. No fim do ano, ele vem aqui e eu vou apresentá-la a ele e pedir-lhe que dê um jeito na senhora, porque a senhora não quer estudar. Ele há de espetá-la no garfo (JESUS, 2014, p. 128).

Essa atitude fez Carolina Maria de Jesus querer ir para escola. Esse episódio do inspetor impressionou tanto a escritora que ela chegou a sonhar com a tal figura que espeta: "sonhava com inspetor e gritava: – Mamãe! Olhe o inspetor! Mande o inspetor ir-se embora, que eu juro hei de estudar. Eu vou aprender a ler. Não deixei ele espetar-me no garfo" (JESUS, 2014, p. 128).

Pós-delírios, e com vontade de estudar, Bitita entendeu que o estudo era importante e a leitura era imprescindível. Assim, a escritora revela que sentiu "[...] um grande contentamento interior" (JESUS, 2014, p. 128) ao perceber que já sabia ler.

Certa vez, ao conseguir ler o nome de lojas, foi correndo contar para sua mãe, que se assustou com a euforia de Bitita: "o que é isso? Está ficando louca?" (JESUS, 2014, p. 129). Imediatamente, Carolina Maria de Jesus começou a procurar livros, queria provar para sua mãe que já era leitora, ela diz: "vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para eu ler. A nossa casa não tinha livros. Era uma casa pobre" (ibidem).

Como a casa não tinha livros e ela queria exercitar sua nova descoberta, conseguiu um livro emprestado: "uma vizinha emprestou-me um livro, o romance *Escrava Isaura.* Eu, que já estava farta de ouvir falar na nefasta escravidão, decidi que deveria ler tudo que mencionasse o que foi a escravidão. Compreendi tão bem o romance que chorei com dó da escrava" (JESUS, 2014, p. 129).

Conforme lia o livro, fazia suas análises do que foi a escravidão, como ela diz: "eu lia o livro, retirava a síntese. E assim foi duplicando o meu interesse pelos livros. Não mais deixei de ler" (JESUS, 2014, p. 129).

A junção entre aprender a ler e começar ler livros sem cessar, fez Bitita ser uma das crianças mais assíduas da classe, já não perdia mais as aulas. Porém, Carolina Maria de Jesus não escapou das relações sociais em que, historicamente, retira crianças negras da escola.

Como já descrito, a escritora nasceu no pós-abolição e em uma família pobre, isso fazia com que a mãe ficasse buscando estratégias de sobrevivência, e é por conta de uma dessas buscas que Bitita precisou abandonar a escola:

> Um dia apareceu um homem na cidade. Disse que estava procurando uma mulher para viver com ele numa fazenda. Que não era possível para um homem viver numa roça

> sozinho. Perguntou se minha mãe queria viver com ele. Ela aceitou (JESUS, 2014, p. 131).

Esse aceite fez Carolina Maria de Jesus abandonar os estudos. Ela relata que sofreu muito por ter que sair da escola: "foi com pesar que deixei a escola. Chorei porque faltava dois anos para eu receber o meu diploma" (JESUS, 2014, p. 131).

A escritora encarou o deixar a escola como um luto, que precisou conviver com aquele sentimento até aceitá-lo. O que restou foi ela encaixotar os livros que tinha ganhado no período escolar (JESUS, 2014).

A ruptura com Sacramento trouxe novos episódios na vida de Carolina Maria de Jesus, isso fez com que, ainda criança, fosse inserida no mundo de trabalho. Passou a ajudar, principalmente, sua mãe nas tarefas domésticas de fazendas e outros lugares que conseguiram emprego. A partir da saída do espaço escolar, Carolina Maria de Jesus começou um processo de percorrer diversos locais em busca de trabalho, moradia, melhoria na qualidade de vida etc.,

Mesmo tendo que abandonar a escola, nunca abandonou a leitura. Ela relata que "nas horas vagas, eu lia Henrique Dias, Luís Gama, o mártir da nossa independência, o nosso Tiradentes" (JESUS, 2014, p. 133).

2.3 Idas e vindas de esperança: "não digam que fui rebotalho"

Uberaba foi o primeiro destino da família recém-formada. Com a chegada na fazenda, ganharam alguns presentes dos vizinhos, mas logo começaram a trabalhar na roça e ajudar na criação de animais – alguns deles o proprietário doou para a família (JESUS, 2014). Carolina Maria de Jesus começou a gostar da vida interiorana por conta da fartura e a possibilidade de comer várias coisas ao longo do dia.

Por conta do contato com os vizinhos e a cidade, Bitita começou a ser cooptada para trabalhar longe de sua mãe. Um dia apareceu Maria Cândida "que pediu à minha mãe para eu ir todas as manhãs auxiliá-la na limpeza da casa. Minha mãe consentiu" (JESUS, 2014, p. 136).

A promessa como forma de pagamento pelos serviços prestados ficou em torno de um vestido e a intenção de pagar um tratamento para mudar os traços negroides da escritora. Segundo a patroa, o pagamento iria acontecer após sua ida à cidade: "[...] quando eu for a Uberaba eu compro um vestido para você, vou comprar um remédio para você ficar branca e arranjar outro remédio para o seu cabelo ficar escorrido" (JESUS, 2014, p. 136).

As promessas fizeram Carolina Maria de Jesus questionar sobre os(as) outros(as) funcionários(as) da fazenda que possivelmente passaram por esse processo de

embranquecimento, assim como demonstrou seu desejo de "[...] ir a Sacramento para os meus parentes me verem" (JESUS, 2014, p. 137).

A escritora tinha um sentimento de compromisso com a patroa, isso a fazia acordar cedo e tentar dar seu melhor na realização das tarefas. Essa devoção estava ligada também às promessas da patroa. Carolina Maria de Jesus trabalhou por seis meses na fazenda, e naquele momento dizia que: "era a mulher mais importante para mim" (JESUS, 2014, p. 137).

A época da promessa chegou. A patroa foi fazer a viagem para Uberaba e, por dois dias, deixou Bitita ansiosa, quando, por fim, o retorno de Maria Cândida fez com que a esperança de vestido e afilamento fossem destruídas. Quando ela visualizou sua patroa, observou que "ela não trazia pacotes" (JESUS, 2014, p. 137), o que fez a escritora perceber que tinha sido enganada e que não iria receber.

Esse episódio de exploração, racismo e enganação levou a pequena Bitita a reforçar seu processo de identidade. A revolta por trabalhar seis meses, não receber o vestido, o tratamento para afilamento dos traços negroides e a remuneração instigou Carolina Maria de Jesus a fazer uma análise de seu corpo negro e pontuar: "olhei as minhas mãos negras, acariciei o meu nariz chato e o meu cabelo pixaim e decidir ficar como nasci" (JESUS, 2014, p. 137).

Após quatro anos de trabalho árduo, a família foi expulsa sem nenhum direito. Certo dia, ouviram os seguintes dizeres: "vão embora! Não os quero na minha fazenda. Vocês não me dão lucro. Só me dão prejuízos, a sua lavoura é fraca" (JESUS, 2014, p. 137). Ao retornarem à cidade natal, já chegaram buscando emprego, conseguindo trabalho "[...] para carpir arroz" (JESUS, 2014, p. 139), mas a estadia em Sacramento não foi duradoura.

A prática de trabalhar fora de Sacramento em fazendas e casas virou uma realidade para a família. Após a expulsão e o retorno para a cidade natal, não demorou muito tempo para que outro destino fosse angariado, e dessa vez foram trabalhar no interior de São Paulo na lavoura de café. Nesse meio tempo, Carolina Maria de Jesus começou ser acometida com feridas nas pernas, o que levou Bitita a começar um processo incansável pela cura.

Nessa fazenda no interior de São Paulo a família mais uma vez foi expulsa após trabalho análogo à escravidão. A escritora relata que o processo de exploração nesse local foi tamanho o que levou-lhes sair sem nenhuma ajuda. Ela diz que: "tudo que possuíamos deixamos na fazenda do Loló, quando fugimos. Nós entramos pobres na fazenda e saímos mais pobres ainda" (JESUS, 2014, p. 143). O relato que ela faz em relação a fugir diz respeito ao episódio em que o padrasto foi embora primeiro e em seguida elas também – nesse episódio, Carolina Maria de Jesus não conseguiu levar seus livros. Dias depois elas se separaram, a mãe foi embora para cidade com ajuda de uma amiga e Bitita permaneceu no interior de São Paulo para trabalhar

como doméstica (JESUS, 2014). O espírito de poetisa da escritora não a abandonou nesses períodos, ela mesmo disse que: "foi por sofrer muito nas fazendas que escrevi uma poesia: o colono e o fazendeiro" (JESUS, 2014, p. 141).

O trabalho como doméstica também estava atrelado ao processo de exploração. Após dois meses de intenso trabalho, e a promessa de receber quarenta mil-réis, ela decidiu pedir para sair e como pagamento lhe deram cinco mil-réis (JESUS, 2014). Na cidade[17], ela reencontrou a mãe que "[...] estava trabalhando para o irmão do senhor Higino Calleiros" (JESUS, 2014, p. 144).

Esse reencontro possibilitou que as duas alugassem uma casa, mas as dificuldades não permitiram uma estadia longa. Algum tempo depois ela conta: "minha mãe resolveu voltar para Sacramento, lá ela tinha o seu ranchinho, Voltamos. Ela lutava para arranjar o que comer" (JESUS, 2014, p. 144).

No retorno, Carolina Maria de Jesus tentou trabalhar para o Armand Goulart, mas o trabalho era cansativo. Ela desistiu e "[...] foi trabalhar na casa do farmacêutico Manoel Magalhaes" (JESUS, 2014, p. 145). É nesse trabalho que a escritora foi acusada de roubo, o qual descreve como aconteceu:

> Eu só ouvia a palavra: "Sumiu! Sumiu! Deve ter sido ela". Eu estava estendendo as roupas quando vi chegarem dois soldados.
> – **Vamos, vamos, vagabunda. Ladra! Nojenta. Leprosa.**
> Assustei:
> – O que houve?
> – Ainda pergunta cara de pau! **Você roubou cem mil-réis do padre Geraldo.** (JESUS, 2014, p. 145, grifo do autor).

Ser acusada inocentemente deixou a escritora abalada, principalmente pelo medo de ser obrigada a andar pela cidade para receber xingamentos: "fui presa por dois soldados e um sargento. Pensei: Será que eles vão me obrigar a percorrer as ruas com as crianças gritando: A Bitita roubou cem mil-réis" (JESUS, 2014, p. 145). Nessa situação, mais uma vez as análises de Carolina Maria de Jesus passaram pelo seu crível racial. Ela entendeu que a acusação de roubo era "comum" em relação às pessoas negras, afirmando: "compreendi que todos os pretos deveriam esperar por isso" (JESUS, 2014, p. 145). Por fim, quando as violências por parte dos policiais iriam começar, ligaram para delegacia com a informação de que o dinheiro foi encontrado pelo padre (JESUS, 2014).

[17] Carolina Maria de Jesus não escreve o nome da cidade. O que se entende é que, quando ela relata acerca da cidade, está saindo de alguma fazenda, ou seja, é uma relação entre vida urbana e rural que a escritora vai descrevendo.

A busca pela sobrevivência levou Carolina Maria de Jesus e sua mãe mais uma vez a saírem de Sacramento em busca de emprego, sendo o destino, desta vez, Conquista. Após uma viagem da empregadora, Carolina Maria de Jesus e sua mãe foram se hospedar na casa da mãe da patroa. Ela relata que cada uma ficou responsável por tarefas: a dela foi cuidar das crianças; e a mãe da casa do fazendeiro (JESUS, 2014). Com o retorno da patroa, elas voltaram para a fazenda que foram empregadas inicialmente, e mais uma vez o "*script*" se repetia:

> Quando voltamos para Conquista, ela despediu-me. Deu cem mil-réis como pagamento para mim e para minha mãe. Ela falou que ia pagar setenta cruzeiros para mim. Eu teria que receber duzentos e vinte um mil-réis. E a minha mãe cento e cinquenta (JESUS, 2014, p. 148).

Com mais uma despedida e um calote, o jeito foi voltar a Sacramento, dessa vez com o sentimento de angústia mais aflorado, misturado com a fome e com a perspectiva de não querer mais trabalhar em fazendas: "Pensei: 'Já é o tempo de abandonar os fazendeiros'. Que ódio que eu tinha deles. Chegamos a Sacramento. Não tínhamos dinheiro para comprar comida. Jurei: 'Prefiro pedir esmolas do que trabalhar para os fazendeiros'" (JESUS, 2014, p. 149).

Certamente o excesso de trabalho e as longas caminhadas fizeram as feridas nas pernas de Carolina Maria de Jesus piorarem, e, demasiadamente incomodada com essa situação de saúde, mais uma vez a escritora deixará Sacramento. O destino da vez seria Uberaba, ela conta que não quis avisar ninguém, apenas foi. O caminho até a cidade foi difícil, pois: "dormia nas estradas. Andava pelas estradas de rodagem. Que luta!" (JESUS, 2014, p. 151).

Ao chegar, buscou abrigo em uma conhecida, mas sentiu que não ficaram satisfeitos(as) com sua presença e lhe disseram que não havia espaço para repouso na casa, que o único lugar era onde as galinhas dormiam. Logo, pensou: para quem já havia dormido nas estradas, qualquer coisa servia" (JESUS, 2014, p. 152). Assim que amanheceu foi expulsa do galinheiro, a presença de Carolina Maria de Jesus no território da casa não era bem-vinda em nenhum centímetro.

O local indicado por quem a expulsou foi o asilo com a justificativa que iria encontrar comida e poder cuidar da higiene, o tal asilo era a Santa Casa. Ao chegar, foi acolhida e medicada, porém, percebeu que não estava adiantando e que sua ida tinha sido em vão – a cura não viria tão rápido. Ganhou alguns livros e partiu, porque para ela era importante ser curada rapidamente para ajudar a mãe (JESUS, 2014).

No seu livro *Diário de Bitita* (2014), ela conta que nesse período de idas e vindas estava acontecendo uma revolução no país. A revolução a qual ela está se referindo é a de 1930 – e

essa informação nos ajuda a visualizar por média a idade da escritora nessa época; a menina viveu esses episódios descritos acima ainda na fase da sua adolescência.

Enquanto Carolina Maria de Jesus estava em Uberaba, sua mãe já tinha retornado a Sacramento desde Conquista. Ao chegar na cidade natal, reencontrou sua mãe, que lhe deu uma quantia de dinheiro. A primeira coisa que Bitita pensou foi: "com esse dinheiro eu vou até Ribeirão Preto ver se consigo internar-me" (JESUS, 2014, p. 163). Assim seguiu, mais uma vez partiu sem se "[...] despedi[18] de ninguém" (ibidem). A diferença das outras vezes é que ela não foi a pé dessa vez, utilizou transporte sob trilhos.

Chegando na cidade, foi direto para Santa Casa onde "fizeram um curativo e disseram que eu deveria voltar depois de três dias. Era doença de ambulatório" (JESUS, 2014, p. 163).

Para poder continuar o tratamento a escritora precisava de uma hospedagem e recordou-se de uma tia. Ao chegar na casa da parente, infelizmente a recepção não foi como ela esperava, na casa da tia Ana:

> Parei na porta e cumprimentei-a:
> — A bênção, tia Ana!
> Ela não me respondeu. Mesmo sem o convite de "vamos entrar", eu entrei e sentei. Os meus pés estavam inchados dentro dos sapatos que os comprimiam.
> Era sábado. A tia Ana disse-me:
> – Você com certeza já jantou.
> – Não senhora.
> Ela dirigiu-me um olhar furioso. Pôs um pouquinho de feijão e arroz e foi dizendo:
> – Visitas de bocas não me interessam. Visitas de braços, sim. (JESUS, 2014, p. 164).

O diálogo acima reforça o episódio em que certa vez a falta de respeito com Bitita foi tamanha que sua tia negou os laços familiares que tinha com a escritora. Carolina Maria de Jesus foi tratada com rispidez também pelas primas. Foi levada para uma festa porque o medo é que ela pudesse ficar só na casa e roubasse (JESUS, 2014).

Em um momento da festa, uma pessoa se sentou ao lado de Bitita e sua tia e perguntou: "– Quem é ela? A minha tia observou-me minuciosamente e disse: – **É uma mendiga que de vez em quando vem à minha casa pedir esmolas**" (JESUS, 2014, p. 165, grifos do autor).

As humilhações por parte da tia não cessaram. Foi sugerido para a escritora pedir esmola e caso não arrumasse nenhum valor podia ir embora. Carolina Maria de Jesus até tentou, mas não suportou tal sujeição, conforme argumentou: "é horrível alguém ter nojo da gente. Segui sem me despedir pensando: Prefiro morrer de fome do que pedir esmola" (JESUS, 2014, p. 167).

[18] Conforme está no livro.

No tempo que Carolina Maria de Jesus permaneceu na casa da tia se alimentou apenas uma vez, ao todo foram seis dias. Isso impactou na sua caminha a Jardinópolis, ela comenta que foi difícil e que: “sentia fome, mas tinha medo de pedir” (JESUS, 2014, p. 170).

A chegada na nova cidade tinha a mesma intenção da anterior, buscar a cura das feridas nas pernas, sua primeira parada foi a Santa Casa. A recepção foi uma das melhores que Carolina Maria de Jesus já teve, porém, a tão sonhada cura não veio e, após perceber que a melhora não vinha, decidiu deixar o local com o argumento de que: “é melhor eu voltar para Sacramento, e seja o que Deus quiser. Agradeci as irmãs e segui” (JESUS, 2014, p. 172).

A volta foi difícil, e novamente precisou caminhar até seu próximo destino. No meio da andança se deparou com um homem cantarolando em sua residência e pediu abrigo, mas a resposta foi negativa: “se você ficar sozinha comigo aqui, eu tenho medo da língua do povo” (JESUS, 2014, p. 173).

Foi preciso seguir, a peregrinação a fez chegar na cidade Sales de Oliveira pela madrugada, mais precisamente às quatro horas. Carolina Maria de Jesus já chegou trabalhando, viu um recado “precisa-se de empregada” (JESUS, 2014, p. 174), candidatou-se e foi contratada. O novo emprego já garantiu uma dormida mais tranquila, mas a passagem por Sales de Oliveira foi curta, conta que ficou apenas quinze dias e que o novo patrão lhe arrumou um emprego na cidade de Orlândia.

A chegada no novo destino estava carregada de expectativas, a hospedagem e o emprego seriam assegurados com o teste de leitura e escrita, ela relata que: “ela perguntou o meu nome, a minha idade, se sabia ler e escrever, tudo que eu fazia fazer, e deu-me papel, uma caneta e o tinteiro” (JESUS, 2014, p. 175).

Imediatamente ela escreveu: “sei lavar roupa, passá-la, remendá-la, pregar botões, fazer bolos, sabão, doces, encher frangos, encerar a casa” (JESUS, 2014, p. 175). Ao terminar de ler o bilhete, a contratante ficou feliz com a letra de Carolina Maria de Jesus; ao ouvir o elogio, a escritora sorriu e novamente foi galanteada: “que dentes níveos” (JESUS, 2014, p. 176)

A palavra *níveos* ficou “latejando” na cabeça de Bitita. Um dia, fazendo seu trabalho, encontrou um *Dicionário prosódico* – imediatamente ficou feliz porque nunca tinha visto um antes. Ao se familiarizar com o achado, buscou o significado da palavra que estava na memória e ficou feliz com o resultado (JESUS, 2014).

A boa recepção e a oportunidade de acessar alguns livros não foi suficiente para Carolina Maria de Jesus despertar o interesse de ficar no trabalho. Segundo a autora, tinha cansado daquela vida e quis voltar para Sacramento. Na partida, levou alguns livros que ficavam com ela no local em que dormia (JESUS, 2014).

A chegada na cidade não foi como a escritora esperava. Segundo ela, “quando cheguei à minha cidade, fui recebida com hostilidade pelos meus parentes” (JESUS, 2014, p. 177).

A intelectual incomodava seus pares pela forma como via o mundo e o refletia, à época isso não era “agradável” para uma mulher. Infelizmente isso trazia conflitos a Carolina Maria de Jesus e despertava em sua mãe a sensação de que algo iria acontecer, como ela relata: “minha mãe disse: – Quando você chega, eu já sei que vou ter aborrecimentos” (JESUS, 2014, p. 177).

A leitura acompanhou Carolina Maria de Jesus por todos os locais que passou, ou seja, toda sua vida. Foi justamente por conta da leitura que um episódio trágico aconteceu com ela e sua mãe.

Um dia a escritora estava lendo ao lado de fora da sua casa e “as pessoas que passavam, olhavam o dicionário e diziam: “– Que livro grosso! Deve ser o livro de são Cipriano” (JESUS, 2014, p. 179-180), rapidamente o boato correu pela cidade que ela estava lendo um livro de feitiçaria e usaria aquela leitura para fazer “mau” às pessoas, o rumor trouxe consequências péssimas:

> Assustei-me quando vi os policiais. Eles pararam na minha frente e deram ordem de prisão. Não perguntei por que estava sendo presa. Apenas obedeci. Minha mãe interferiu, dizendo que eu não estava fazendo nada de errado.
> – Cale a boca! E você também está presa. Seguimos na frente dos policiais. (JESUS, 2014, p. 181).

A prisão das duas foi um tempo em que viveram sob tortura. Carolina Maria de Jesus relata que as duas ficaram dois dias sem comer e que “no quarto dia, fomos carpir até o meio-dia” (JESUS, 2014, p. 181). O enclausuramento fez com que as feridas nas pernas de Bitita voltassem, o que deixou a passagem pela prisão mais dolorosa.

A tortura aconteceu de diversas formas. Praticamente todos os dias enquanto estiveram privadas de liberdade sofreram alguma agressão. Certo dia, as duas passaram por uma situação severa de agressão, o que acarretou uma fratura óssea em sua mãe:

> O sargento mandou um soldado preto nos espancar. Ele nos espancava com um cacete de borracha. Minha mãe queria proteger-me, colocou o braço na minha frente recebendo as pancadas. O braço quebrou, ela desmaiou, eu fui ampará-la, o soldado continuou espancando-me (JESUS, 2014, p. 182).

Além do brutal espancamento, as duas já estavam “cinco dias presas e sem comer” (JESUS, 2014, p. 182). Os dias foram ficando cada vez mais longos e pior, nem as viagens de Carolina Maria de Jesus escaparam do escopo da agressão, ela relata que ouviu os seguintes xingamentos: “essa vagabunda vive viajando. Moça direita não viaja” (JESUS, 2014, p. 183).

A injusta prisão só terminou quando seu primo Paulo pagou uma fiança de vinte mil-réis, a liberdade foi um alívio para Carolina Maria de Jesus e sua mãe, as duas tiveram a certeza de que ao menos aquelas agressões, humilhações e constrangimentos não passariam mais.

Mesmo com a liberdade, as duas continuaram a sofrer represálias, a mãe começou a incentivar Carolina Maria de Jesus a deixar a cidade definitivamente, sair para não voltar mais.

Durante as viagens, Carolina Maria de Jesus sempre ouviu como São Paulo, capital, era a terra das oportunidades. A prisão a fez rememorar essas considerações e, em acordo com a mãe, partiram para Franca. Já na chegada na nova cidade, a mãe conseguiu arrumar emprego, enquanto isso a escritora ficou andando pela cidade em busca de labor, mas as feridas a impediam de ser contratada, com isso, ela diz: "que fome que eu passava" (JESUS, 2014, p. 183).

Mesmo com as feridas e a fome, a busca pelo emprego nunca cessou, um dia ele chegou e rapidamente se foi. Carolina Maria de Jesus foi submetida a um teste sem saber:

> – A senhora ouviu o homem ler o segredo do cofre?
> – Ouvi, sim senhor?
> Será que a senhora pode escrever o que foi que ouviu?
> **Fiquei vaidosa.**
> – Oh, posso sim!
> Ele pegou um papel e deu-me. Escrevi: "roda três vezes, zero. Roda quatro vezes, dois.
> Fui escrevendo o que ouvi e entreguei-lhe. Ele foi correndo abrir o cofre. Abriu. Foi procurar-me na cozinha.
> – **Dona Carolina, a senhora pode ir-se embora. Vá arrumar as suas roupas e pode sair** (JESUS, 2014, p. 187, grifos do autor).

Carolina Maria de Jesus na hora que expressou "fiquei vaidosa", não percebeu que os patrões queriam uma negra que não soubesse ler/escrever, pois achavam que o contrário acabaria em roubo. Após o episódio, a escritora não queria mais trabalhar na cidade, decidiu ir para as fazendas, porém retornou rápido à cidade em busca de emprego e com o pensamento de que "[...] estava cansada daquela vida de andarilha" (JESUS, 2014, p. 190).

Nesse meio tempo a escritora adoeceu e mesmo assim precisava trabalhar, conseguiu um emprego na roça e mais uma vez se separou de sua mãe, as separações com a mãe eram sempre dolorosas, faziam Carolina Maria de Jesus pensar: "como será que está a vida da minha mãe?" (JESUS, 2014, p. 193).

O emprego na roça foi difícil para a escritora. Depois de sofrer diversas agressões verbais por conta da sua raça, decidiu ir embora como forma de romper com aquele ciclo. Ao reencontrar sua mãe, ela dividiu o dinheiro que recebeu. Sua mãe também veio com um pedido:

“minha mãe pediu-me para arranjar dinheiro, que ela ia voltar para Sacramento” (JESUS, 2014, p. 197).

A escritora arrumou emprego como doméstica e ficou feliz com a casa, porém, mais uma vez a história se repetia. Carolina Maria de Jesus foi chamada de “ordinária! Cadela, nojenta!” (JESUS, 2014, p. 198) porque não sabia que precisava abrir a moela da galinha antes de colocar para cozinhar.

A situação ficou insustentável e ela deixou a casa, foi trabalhar na Santa Casa como cozinheira. Nesse novo emprego, a escritora conseguiu dar dinheiro para que sua mãe regressasse a Sacramento. Ainda nesse emprego, Carolina Maria de Jesus comprou vestido e passou a sair para se divertir pela cidade. Isso gerou um incômodo nas freiras que dirigiam o local que, após os embates, ela decidiu sair e buscar outro trabalho (JESUS, 2014).

Ao sair da Santa Casa, a escritora conta que trabalhou “[...] três meses para dona Salima” (JESUS, 2014, p. 204) e mais uma vez foi enganada; a enganação ainda veio com desdém porque “a patroa sorria dizendo que havia encontrado uma idiota que trabalhava quase de graça” (JESUS, 2014, p. 205).

A busca pelo emprego precisou começar novamente, busca essa que gerou a indicação de uma professora que estava precisando de uma “criada”. Ao ir encontrar a futura contratante, Carolina Maria de Jesus conseguiu o emprego e ficou extremamente feliz. A alegria advinha porque o emprego seria em São Paulo – a saga andarilha da escritora para chegar à capital, então, tinha se findado.

2.4 São Paulo: do Canindé a Parelheiros

A emoção foi tanta que ela relata que: “no dia da viagem, não dormi para não perder o horário. O trem saía às sete horas, mas eu cheguei à estação às cinco. **Que alegria quando embarquei!**” (JESUS, 2014, p. 205, grifos do autor).

A chegada na capital fez a escritora se deslumbrar, finalmente o sonho se tornou realidade, e com a expectativa de comprar sua casa. São Paulo era a grande esperança para Carolina Maria de Jesus e para o Brasil, como ela comentou: “que cidade progressista. São Paulo deve ser o figurino para que este país se transforme num **bom Brasil para os brasileiros**[19]” (JESUS, 2014, p. 205, grifos do autor).

[19] Referência ao verdadeiro nome do livro Diário de Bitita.

São Paulo era a confiança de mudança para Carolina Maria de Jesus, porém, na sua chegada, novos obstáculos estavam postos. Antes da chegada na favela, ela buscou emprego em alguns lugares e abrigo em outros. Em determinados momentos, a intelectual dormiu embaixo de marquises.

A construção do seu barraco na extinta favela do Canindé possibilitou um teto como abrigo para si e, futuramente, para seus filhos. Carolina Maria de Jesus trabalhava na casa de Euryclides de Jesus quando engravidou pela primeira vez do seu filho João José (1949 - falecido), a gestação fez as relações trabalhistas serem ceifadas, e mais uma vez a história se repetia; agora, a escritora já tinha uma criança. Um ano depois também nascia José Carlos (1950 - falecido). Vera Eunice (1953) foi a última gestação da escritora.

Desde o nascimento do seu primeiro filho a intelectual percebeu a necessidade de ter algum labor "fixo" para a sobrevivência da sua família, a forma encontrada foi coletar materiais recicláveis pelas ruas de São Paulo.

As dificuldades na cidade tão sonhada a fizeram escrever demasiadamente, o jeito que a escritora encontrou para desabafar as agruras da vida foi relatando seus passos diários, a dinâmica de São Paulo e da favela. Carolina Maria de Jesus foi uma pessoa que escreveu muito e escreveu a realidade do que é ser uma mulher negra, mãe solteira e favelada na cidade de São Paulo.

Certo dia, Carolina Maria de Jesus avistou pessoas fora da idade brincando em uma espécie de *playground* e os ameaçou colocá-los em seu livro. O repórter Audálio Dantas estava nas proximidades e presenciou a cena – o motivo de sua ida à favela era fazer uma reportagem sobre sua expansão. Obviamente, quando ouviu o brado de uma morada do local afirmando que tinha livro, ficou interessado e trocou as primeiras palavras com Carolina Maria de Jesus que prontamente o levou em seu barraco para mostrar sua produção literária.

É corriqueiro encontrar publicações que já remetem ao lançamento do livro *Quarto de Despejo* (1960), porém, é preciso afirmar que, antes da publicação da obra, a escritora chegou a ser fotografada e publicou seus textos em matérias de jornal.

A relação de Carolina Maria de Jesus e Audálio Dantas foi ficando mais estreita e a publicação dos seus escritos tornara possível. É importante salientar que o papel desempenhado pelo repórter nesse processo foi de selecionar e agrupar os textos para a composição do livro, todo conteúdo é exclusivamente escrito por Carolina Maria de Jesus.

No ano de 1960, o livro mais vendido da escritora foi lançado, denominado como *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, que foi um sucesso de vendas e fez a vida da

família tomar rumos completamente inimagináveis, como por exemplo, receber o título de Cidadã Paulistana (1961).

O pensamento e escrita de Carolina Maria de Jesus neste livro nos revela um país em que a escravidão, o machismo e a pobreza são os grandes pilares estruturantes da nação. Em *Quarto de Despejo* temos a possibilidade de compreensão de como essas categorias (raça, gênero e classe) estruturam e tentam esmagar qualquer possibilidade ascensão das pessoas que estão inseridas nestas.

O livro inicia no dia 15 de julho de 1955, dia do aniversário de Vera Eunice. Carolina Maria de Jesus expressa a vontade de presentear a filha com um par de sapatos, porém, ela relata que "[...] o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos" (JESUS, 1960, p. 7).

A mulher, com registro geral de número 845.936 (JESUS, 1960), não encontrou na sonhada cidade paulistana o que esperava. O que logo a levou a constatar que as favelas eram o território onde os indesejáveis deviam residir por forças políticas. Conforme ela mesmo diz: "eu classifico São Paulo assim: O Palácio, 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, 1960, p. 27).

A favela era tão cruel para Carolina Maria de Jesus e seus pares que a fez refletir como as condições de vida do local eram insalubres e que nem o animal acostumado a viver com a lama se adaptaria no local: "isto aqui é lugar para os porcos. Mas se pusessem os porcos aqui haviam de protestar e fazer greve. Eu sempre ouvi falar na favela, mas não pensava que era um lugar tão asqueroso assim. Só mesmo Deus para ter dó de nós (JESUS, 1960, p. 43).

Essa realidade de miséria e abandono por parte do Estado fazia parte da família, comer era sempre um desafio. Carolina Maria de Jesus fazia de tudo para que seus filhos pudessem comer, desde catar papel e outros materiais que pudessem ser vendidos, até separar a carne do osso: "ontem ganhei metade de uma cabeça de porco no frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje puis os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas" (JESUS, 1960, p. 25).

São incansáveis os relatos de fome em seu livro, ter comida na mesa e ver seus filhos comerem era uma das alegrias da escritora. Para Carolina Maria de Jesus, a comida era uma possibilidade de reumanização do ser. Ao preparar a refeição para cozinhar, relata: "quando eu lavava o feijão pensava: Eu hoje estou parecendo gente do bem - vou cozinhar feijão. Pareceu até um sonho!" (JESUS, 1960, p. 41).

Alinhada às situações cotidianas de miséria, Carolina Maria de Jesus tinha de lidar com os insultos raciais que sofriam fora e dentro da favela.

A escritora escreveu que um dos elementos que constituíam seu caráter era abominação da violência, como ela mesmo escreveu: “eu penso que a violência não resolve nada” (JESUS, 1960, p. 46).

Foi por conta de um desses episódios de frente à violência que ela passou por uma agressão racista. A intelectual fazia questão de chamar as autoridades policiais quando tinha problema na favela. Em uma ocorrência de violência doméstica, ela telefonou para pedir ajuda que “em cinco minutos a radiopatrulha apareceu” (JESUS, 1960, p. 86). Enfurecido, o causador da confusão de nome Alexandre disse à Carolina Maria de Jesus: “– Você chamou a radiopatrulha para mim. Negra Fidida! Mas você me paga!” (ibidem).

Fora da favela, os ataques racistas se davam principalmente pela recusa daquele corpo preto e feminino em ocupar determinados espaços. Ao tempo que Carolina Maria de Jesus escrevia *Quarto de Despejo*, procurava sempre também produzir outros gêneros literários, um deles eram peças de teatro que envolviam diversas histórias.

O desejo em ver uma peça sua estreando em algum lugar a fazia oferecer seus manuscritos. Mas, para os diretores que liam seus textos, sua pele era condição para que os escritos não fossem aceitos e transformados em peças teatrais. Carolina Maria de Jesus diz que: “eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circo. Eles me respondia: – É pena você ser preta!” (JESUS, 1960, p. 58).

As situações cotidianas de racismo possibilitaram que a escritora fizesse constatações acerca de como as relações raciais são postas e reproduzidas. Carolina Maria de Jesus questionou certa vez: “[...] por que é que o homem branco é tão perverso assim? Ele tem dinheiro, compra e põe nos armazéns. Fica brincando com o povo igual gato com rato” (JESUS, 1960, p. 137).

A análise que a escritora fez acerca de como o comer bem também depende da raça, revela um dos feitos em seu pensamento. A leitura de como as pessoas brancas obtinham privilégios em detrimento às outras a colocava em um lugar de não culpabilidade pela real situação da população negra à época. Ao entender como a categoria raça influenciava nas vidas em todos os sentidos, afirmou que: “enfim, o mundo é como o branco quer. Eu não sou branca, não tenho nada com estas desorganizações” (JESUS, 1960, p. 63).

O fato de a escritora dizer que não tem nada a ver com as desorganizações, não quer dizer que ela estava mergulhada em um conformismo, muito pelo contrário, pois em diversos momentos da sua produção é possível encontrar textos que estão problematizando a miséria e as desigualdades por meio da raça. Podemos aferir isso com a responsabilidade que a escritora

tratou a questão da identidade negra, em seus manuscritos ela fez questão de dizer que "se é que existe reincarnações, eu quero voltar sempre preta" (JESUS, 1960, p. 58).

Ser escritora e morar na favela trazia grandes perturbações para Carolina Maria de Jesus, a sociedade não aceitava que ela criasse seus filhos sozinha e fosse independente. A intelectual relatou que suas vizinhas viviam falando que ela não era casada (JESUS, 2014).

Como testemunha ocular das violências sofridas por suas vizinhas, ela afirmou: "mas, eu sou mais feliz que elas" (JESUS, 1960, p. 11). Carolina Maria de Jesus sempre teve receio de que ela e seus filhos sofressem violência doméstica, violências essas que, infelizmente, suas vizinhas passavam quase todas as noites:

> À noite enquanto elas pedem socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tábuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam a vida de escravas indianas (JESUS, 1960, p. 11).

Além do temor da violência física por parte de um futuro companheiro, Carolina Maria de Jesus também se preocupava com seus escritos. Que, segundo ela, certamente não seriam aceitos caso ela fosse casada. Escrever para Carolina Maria de Jesus sempre foi inegociável:

> O sr. Manuel apareceu dizendo que quer se casar comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, **um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com o lápis e papel debaixo do travesseiro** (JESUS, 1960, p. 45, grifos do autor).

É inegável que as passagens acima e outras tantas em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960) foram responsáveis pelo enorme sucesso do livro. Carolina Maria de Jesus relatou que a primeira edição do livro vendeu 10 mil exemplares (JESUS, 2021a).

O sucesso também fez a convivência da escritora e sua família ficar insustentável na favela, antes mesmo de angariar dinheiro com as publicações para a compra de sua casa, precisaram se mudar para Osasco em um cômodo emprestado.

A ida para Osasco foi a concretização do sonho da família de uma vida melhor. A partir dali, Carolina Maria de Jesus estava encarregada de cumprir diversos compromissos que apareciam pelo sucesso do livro, o que possibilitou sua ascensão no que tange à qualidade de vida da sua família.

Ao sair da favela, a escritora continuou a escrever seu dia a dia. Enquanto cumpria sua agenda, conseguia achar tempo para escrever *Casa de Alvenaria* (1960), o livro que relata sua vida pós-miséria. Por estar escrevendo concomitante com o sucesso de *Quarto de Despejo*

(1960), Carolina Maria de Jesus conseguiu deixar registrado o sucesso do livro. Em uma passagem, ela descreve que depositou os seguintes montantes no banco: (30 de janeiro: 248. 500, 0) - (10, de janeiro: 280.000, 0) – (9 de março: 255.000, 0) – (26 de outubro: 150.000, 0) – (18 de novembro: 458.0000). Totalizando 1.391.5000 cruzeiros, atualmente cerca de 81 mil reais (JESUS, 2021a).

Nesse percurso de idas e vindas em lançamentos, encontro com personalidades/intelectuais/políticos, rádios, TVs, homenagens, viagens (nacionais e internacionais) etc., o desejo pela tão sonhada casa só aumentava. Carolina Maria de Jesus já estava insatisfeita em residir em um cômodo emprestado em Osasco, e escreveu que estava decidida passar o Natal do ano de 1960 em sua casa.

Depois de alguns entraves com a imobiliária, e Audálio Dantas, que ajudou a procurar o local, a mudança aconteceu. Carolina Maria de Jesus e os filhos foram residir no bairro de Santana – São Paulo, sendo o início da estadia bastante conturbado, porque a casa era alugada e os antigos inquilinos ainda estavam por lá, o que irritava a escritora profundamente: "eu não sabia que ia ter aborrecimentos comprando a ambicionada casa de alvenaria" (JESUS, 2021b, p. 76), para piorar, o imóvel estava infestado de pulgas.

A casa de Santana foi o local de morada da família por alguns anos. Naquele local, puderam experimentar coisas antes nunca sonhadas, desde conforto à alimentação. Carolina Maria de Jesus, durante a execução da sua agenda, sempre procurou com que alguém cuidasse dos filhos e da casa, algo que ela nem imaginava que poderia acontecer: torna-se patroa.

Ao tempo que a escritora experimentava os deleites da fama, percebeu uma resistência em ser aceita pelo cânone da literatura e os respondeu da seguinte forma: "os escritores de Academia não quer me considerar-me escritora. Mas, o povo quer. Então, eu não me impreciono com a fraquissima opinião dos escritorés da Academia" (JESUS, 2021b, p. 54).

Ao se afirmar como escritora, Carolina Maria de Jesus também percebia que os novos espaços frequentados por ela não estavam preparados para ver uma mulher negra como motivo das atenções, pois, como ela relatou: "[...] quando estou entre os brancos, tenho a impressão que eles detestam minha presença, ou talvez seja, a não estar habituada com estas damas, que não sabe o que é ter fome" (JESUS, 2021a, p. 137).

A intelectual não estava errada da sua primeira hipótese. Isso foi constatado alguns dias depois em uma feira de livros em que estava presente para dar autógrafos. Enquanto Carolina Maria de Jesus autografava, conta que ouviu um jovem expressar: "– Que negra fêia" (JESUS, 2021a, p. 151). Prontamente a escritora reagiu: "Sorri e disse-lhe: – Eu acho fêio os indolentes, os incultos, os ebrios, os homens de baixa competição" (ibidem).

A intensa rotina e a insistência por parte de Audálio Dantas para que ela continuasse a escrever em forma de diário foi deixando a escritora irada, Carolina Maria de Jesus já não queria mais escrever naquele gênero literário, ela diz: “levantei disposta a dêixar São Paulo. Eu não gosto de escrever Diário. É uma leitura rude. Mas o Audálio obriga-me. Preterindo o que escrevo ao natural” (JESUS, 2021a, p. 218).

Aos poucos, Carolina Maria de Jesus foi cansando da intensa rotina e o desgaste com seu editor a fez decidir que não queria mais viver em Santana, sua atenção ficou voltada para construção de uma casa em um terreno que conseguiu comprar no bairro de Parelheiros – São Paulo. Outra situação que a fez ir para Parelheiros foram os embates com Audálio Dantas por conta dos seus direitos autorais. A relação inicial de confiança já não era a mesma, e aos poucos a escritora viu o dinheiro acabando:

> Todos ficaram adimirados porque os livros foi publicado em 21 paises, dizem os russo. 12 paises, diz o Audálio Dantas. Quem sabe se o senhor Audálio Dantas, não sabe matemática, e apénas trocou os numeros a seu fâvor. Quando o reporter russo disse que o livro foi traduzido em 21 paises, fiquei descontente. Quer dizer que não há sinceridade no negócio. Há apenas, imaturidade. E todos negocios implica responsabilidade (JESUS, 2021b, p. 495).

A mudança selou o rompimento entre a escritora e seu editor. No dia 18 de dezembro de 1963 a família mudou-se para Parelheiros, mas a casa não estava acabada e as crianças perceberam que não teriam mais o conforto de outrora, mesmo assim, Carolina Maria de Jesus demonstrou contentamento em estar ali (JESUS, 2021b):

> A noite, o José Carlos dormiu no chão. Reclamando que está habituado com colchão de algodão. Que silêncio gostoso. Não ha radio. Apenas o côaxar dos sapos. Que sono reconfôrtante. Não ouço aquelas vozes curiosas. – A Carolina está rica! (JESUS, 2021b, p. 500).

Carolina Maria de Jesus faleceu no ano de 1977 com uma crise de asma, o que preferimos chamar de um sufocamento pelo racismo.

Sua herança literária é incomparável e inegável, seus escritos são escopo para diversos campos epistemológicos que podem ser referenciados de acordo com suas mais diversas áreas. Carolina Maria de Jesus nos traz essa possibilidade interdisciplinar porque, sobretudo, escreveu a verdade por meio da sua própria realidade. Seu pensamento e suas reflexões fazem jus ao mais alto rol titular que uma pessoa pode galgar, tanto pela sua ética quanto pela sua facilidade de desnudar um Brasil e suas relações sociais que insistem em pôr à margem determinados corpos.

Esse capítulo procurou demonstrar um pouco da infância, vida e obra da escritora. A atenção voltada à infância dela foi proposital, pois parece que só existe a Carolina Maria de Jesus da favela do Canindé, renegando toda sua infância em Sacramento e a importância que as relações da cidade tiveram na vida da intelectual, assim como sua afetividade familiar. Outrossim, cabe destacar a importância da escolarização na vida das crianças, foi esse processo o responsável para que a autora conseguisse rememorar e escrever suas memórias de infância. O ler e escrever já na segunda série fez diferencial na vida da intelectual, isso nos assegura que o direito à educação traz possibilidades extraordinárias na vida do(a) estudante desde a sociabilidade, alfabetização e outras formações.

O próximo capítulo demonstrará como a sociedade brasileira é profundamente marcada pela categoria raça que ganhou notoriedade com o processo de escravidão ao impetrar uma árdua vida à população negra escravizada do continente africano, assim como, busca aferir que essa mesma população foi responsável pela construção e contribuição em diversos segmentos do Brasil em virtude dos processos de resistência que perduram até os dias atuais na luta contra as desgraças forjadas pelo racismo.

3 HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: CONSEQUÊNCIAS E HERANÇAS

Os debates acerca das relações raciais no Brasil necessitam levar em consideração que essas temáticas não surgem aleatoriamente. É importante frisar que qualquer processo racial instaurado aqui perpassa pela compreensão do processo escravocrata, pois, ao fazermos um debate sem levar em consideração essa empreitada da Europa frente ao continente africano, podemos perder de vista que essas discussões têm o que chamo aqui de raiz-problema, ou seja, o processo escravocrata necessita de um entendimento que ele se deu por meio de uma estrutura, isto é, houve todo um aparato logístico e legal para que o mesmo acontecesse, só alicerçado nesse entendimento é possível pensar em discussões acerca das relações raciais.

Por que isso? Porque esse processo foi com base em uma estrutura fincada na expansão de "poder". Quando fazemos um estudo historiográfico, aferimos que a escravidão não surge por ingenuidade do homem.

Os atos nesse período foram orquestrados para que milhões de africanos(as) pudessem ser arrancados(as) de sua terra mãe, assim como para que a escravidão fosse duradoura, visto que foi uma instituição/comércio que perdurou séculos e arrecadou dezenas de fortunas para quem a controlava.

Consideramos o processo escravocrata como uma instituição pela forma como o tal se desenrolou, cada passo foi munido de legitimações de Estados, quanto Igrejas. A escravidão foi respaldada institucionalmente, um dos maiores crimes da história – certamente é considerado como uma tragédia de desumanização, de violência e aniquilação de povos e culturas, porém, infelizmente, para quem ditava o movimento, o mesmo não era ilegal, nem repulsivo.

Essa dimensão julgo importantíssimo que saibamos, pois para quem escravizou nada foi fora da lei. Desse modo, pela dimensão e crueldade que foi o processo escravocrata, podemos considerar que "o tráfico negreiro é considerado por sua amplitude e duração uma das maiores tragédias da história da humanidade" (MUNANGA, 2012, p. 80).

O século XV ganha um papel de destaque nesse processo de escravização dos(as) africanos(as) porque a Europa intensifica seu processo marítimo que acaba ocasionando nas grandes navegações (MATTOS, 2012).

Esse deslocamento sobre águas possibilitou a "descoberta" (leia-se invasão) de novas terras e, em consequência, a demanda de mão de obra para a exploração das mesmas. Ao depararem com as Américas, os europeus projetam uma grande oportunidade de enriquecimento e expansão colonial a partir da ocupação territorial:

> Do lado Atlântico direcionado para a América, os europeus visavam encontrar terras, de preferência não habitadas, para serem exploradas e, mais tarde, colonizadas, objetivando a produção agrícola de produtos com grande demanda europeia (MATTOS, 2012, p. 63).

Nesse sentido, sabemos que a esperança de encontrar terras vazias foi ceifada pelos indígenas que aqui já habitavam. É importante salientar que esses povos originários também sofreram com a colonização e, consequentemente, com a dizimação de diversos povos, línguas e culturas. Milhares de indígenas foram assassinados pela dita expansão civilizatória.

Acrescentamos que os indígenas também sofreram com o processo de escravização, porém, ao longo do desdobramento desse sistema, foram sendo substituídos pela mão de obra africana, pois "de início, o habitante nativo, ou seja, o índio, foi escolhido para tal fim, mas logo foi substituído pelo escravo[20] africano, tornando-se um dos braços dessa empresa colonial" (MATTOS, 2012, p. 64).

Nesse sentido, podemos compreender que a inserção da população negra nesse sistema não se deu por acaso, na verdade, foi o modo como a instituição escravocrata encontrou para obter sucesso nesse processo exploratório.

Kabengele (1988) e Mattos (2012) têm o consenso de que o processo de escravização tem como ponto de partida o século XV; logo, podemos considerar que, após esse período, esse processo é marcado por números exorbitantes, e que nos fazem refletir sobre eles, visto que, envolvem pessoas, famílias, povos, culturas, tradições etc.

É importante frisar a dimensão da estrutura escravocrata, não podemos fazer uma análise superficial desse marco histórico na era dos seres humanos.

Obviamente, esse processo não aconteceu sem um objetivo central, posto que o maior objetivo da empreitada escravocrata foi o acúmulo e enriquecimento de pessoas/países por meio da mão de obra não remunerada, explorada:

> O sistema colonial tinha como objetivo a acumulação de capital por meio da transferência de renda gerada na colônia para a metrópole. Dessa forma, a produção

[20] A autora utiliza a palavra "escravo". Neste trabalho, consideramos que o correto é escravizado, pois nenhuma mãe gerou um "*escravo"*, o que se carregou no ventre foram pessoas que, após o seu nascimento, foram escravizadas.

> da colônia estava voltada para mercadorias de grande demanda na sociedade europeia, como o açúcar, o algodão, o tabaco, entre outras (MATTOS, 2012, p. 64).

Destarte, compreendemos que essa busca por acumulação do capital e suporte às demandas mercadológicas da Europa nos leva à reflexão de que as Américas, de modo algum, se beneficiaram com esse sistema, porque o modelo foi pensado, projetado e executado pelo viés da exploração, no sentido mais literal que podemos encontrar para essas palavras. Acerca da indignação, revolta, contra esse sistema, fiquemos com as palavras de Aimé Césaire (2020):

> E digo que, da colonização à civilização, a distância é infinita; que de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais despachadas, não sobraria um único valor humano (CÉSAIRE, 2020, p. 11).

3.1 A escravidão em números

Em um panorama dos séculos XVI, XVII e XVIII, Mattos (2012) nos apresenta alguns números desse sistema colonial. Podemos observar que houve uma crescente quantidade de escravizados traficados às Américas ao longo do processo. Isso se deu pelo fato de os exploradores adentrarem os territórios para além da costa litorânea, onde ocorreu inicialmente a colonização, pois os europeus acreditavam que as Américas era só o que podia ser visualizado:

> No século XVI, o número total de escravos comercializados nas rotas do Atlântico ficou em torno de 800 mil a 1,3 milhão. Nos séculos seguintes (XVII e XVIII), o volume das exportações cresceu vertiginosamente, chegando a mais de 7 milhões de escravos africanos vendidos (MATTOS, 2012, p. 66).

De acordo com a citação acima, podemos refletir sobre como o processo escravocrata foi lucrativo. Em uma comparação simplista, uma empresa só requer mão de obra quando o contingente atual não dá conta, desse modo, a partir dos dados acima, fica perceptível que o requerimento de escravizados por parte da Europa está ligado com as novas "descobertas", assim como a intensidade da produção.

Ainda, nos apoiando em Mattos (2012) para evidenciar números, na tabela abaixo podemos observar essa intensificação de pessoas transportadas em condições de escravizadas. Dos números apresentados abaixo, constata-se que "só para a América foram enviados, durante o século XVIII, cerca de 60 mil africanos por ano" (MATTOS, 2012, p. 62).

Tabela 1 – Tráfico de escravos africanos 1500-1800

ÁREA	SÉCULO XVI	SÉCULO XVII	SÉCULO XVIII	TOTAL
Atlântico	328.000	1.348.000	6.090.000	7.766.000

Fonte: (LOVEJOY, 2012)

Assim, podemos aferir a quantidade de pessoas escravizadas à época. Mattos (2012) se apoia nesse dado de quase oito milhões de corpos transportados além-mar. A quantidade exata de pessoas trazidas às Américas não é um consenso entre os pesquisadores da área, ao modo como vamos nos deparamos com leituras, observamos mudanças significativas em diversas análises no que tange à matemática colonial.

Nesse sentido, Gomes e Reis (2012) apontam um número duas vezes maior do que o anterior. De acordo com os autores, "a escravidão de africanos nas Américas consumiu cerca de 15 milhões ou mais de homens e mulheres arrancados de suas terras" (GOMES; REIS, 2012, p. 9).

Diferente do dado anterior, podemos observar que os números elencados pelos escritores têm a média mínima de 15 milhões de pessoas, ou seja, de acordo com eles, o volume de escravizados trazidos às Américas gira em torno de no mínimo 15 milhões (GOMES; REIS, 2012).

Já para Munanga (2012), esse número foi bem superior. A projeção que o autor faz acerca dos dados chega a, algumas vezes, mais do que os anteriores. Munanga (2012, p. 80) afirma que "os europeus foram os maiores responsáveis pelo tráfico transatlântico, pelo qual cerca de 40 a 100 milhões de africanos foram deportados para a Europa e América".

Podemos considerar que o número de Munanga (2012) é mais volumoso porque o mesmo coloca a Europa como receptora dessas pessoas, porém, é sabido que o maior número veio às Américas. O autor se utiliza de Martin Luther King para aferir suas projeções acerca dos números que tange às Américas:

> O tráfico negreiro para as Américas teria povoado a morte de 60 milhões de africanos, cifra defendida por pessoas importantes como Martin Luther King. Mesmo considerada superestimada por alguns autores, não há como negar que o tráfico negreiro foi responsável pela morte de dezenas de milhões de negros (MUNANGA, 2012, p. 81).

Nesse sentido, podemos compreender que o Atlântico foi uma rodovia de transportar pessoas escravizadas, uma rota que era intensa e movimentava milhares de vidas e riquezas.

A nível de Brasil, podemos aferir que o país foi o que mais recebeu escravizados, e por isso é importante frisarmos esse dado porque o mesmo teve impacto significativo na época, assim como, nos dias atuais.

Acerca dos números brasileiros, Gomes e Reis (2012) renunciam à quantificação e se utilizam da porcentagem para enunciar os dados. Segundo os autores:

> A participação do Brasil nessa trágica aventura foi enorme. Para o Brasil, estima-se que vieram perto de 40% dos escravos africanos. [...] A escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira (GOMES; REIS, 2012, p. 9).

Desse modo, podemos observar a proporção dos dados acerca da quantidade de escravizados que o Brasil recebeu. Se pensarmos que outros países também receberam escravizados, e que 40% desse todo veio para o Brasil, chegamos em números notáveis.

Nascimento (2016) concorda que ao longo do processo comercial o Brasil foi recebendo massivamente pessoas em condições escravizadas. Porém, não é possível cravar um número exato de escravizados que estiveram por aqui. O autor nos traz uma importante informação acerca de o porquê o Brasil ter números tão elevados e dispersos ao mesmo tempo acerca do processo escravocrata:

> É quase impossível estimar o número de escravos entrados no país. Isto não por causa da ausência de estatísticas merecedoras de créditos, mas, principalmente, consequência da lamentável Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo ministro das Finanças, Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravos e a escravidão em geral (NASCIMENTO, 2012, p. 58).

Certamente, caso os dados da escravidão não tivessem sido queimados, teríamos uma outra dimensão acerca desse processo, porém, mesmo com as estimativas ora parecidas, ora conflitantes, conseguimos afirmar o volume de escravizados que o Brasil recebeu diante à comparação com outros países.

Ter esses números de maneira correta seria importantíssimo para a compreensão do processo escravocrata e seus desdobramentos, quiçá, mudaria o percurso da história brasileira, pois os números seriam mais um aliado contra a negação do racismo que é consequência de um processo nefasto e desumano como foi a escravidão.

3.2 Heranças africanas, ações e corpos presentes ontem, hoje e amanhã

Munanga (2012) aponta que a influência africana deixou diversas marcas em solo brasileiro, desse modo, compreendemos que há uma rica contribuição negra em diversos segmentos. Por essas influências acontecerem além-África, aqui, no Brasil, caracterizamos esse movimento como cultura afro-brasileira.

É importante que tenhamos a percepção que, historicamente, as pessoas escravizadas se utilizaram das suas vivências, experiências, para produzir resistência contra a escravidão.

Como esse processo englobou elementos encontrados aqui no Brasil, caracterizou-se como o que dissemos acima: afro-brasileira. Logo, podemos aferir que isso representa um encontro entre duas culturas que, por meio de sobrevivência e resistência, se unificaram.

Assim, não podemos negar que diversos elementos desse processo permanecem até os dias atuais. Se no passado essas influências foram utilizadas como resistência, compreendemos que atualmente isso também ocorre.

Obviamente que, por conta da herança escravocrata, diversos segmentos da cultura afro-brasileira sofrem com o racismo.

Porém, como processo emancipatório, identitário e de resistência, entendemos que essas manifestações culturais devem ser classificadas pelo viés da perspectiva de construção:

> Os africanos, quando chegaram ao Brasil, passaram a conviver com diversos grupos sociais - portugueses, crioulos, indígenas e africanos originários de diferentes partes da África. Nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo (MATTOS, 2012, p. 155).

Ainda com a autora:

> Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram o islamismo e o candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras. Com isso, os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira (MATTOS, 2012, p. 155).

Assim, constatamos que as construções africanas são relevantes em nossa formação cultural, portanto, não podemos aniquilar essa perspectiva. É necessária uma valorização vitalícia de suas influências.

Não cabe aqui nesse texto elencar todas as construções africanas na constituição do Brasil, porém, compreendemos a importância de descrever algumas delas, que no caso são: “Boi-Bumbá”, “Batuques”, “Candomblé”, “Capoeira”, “Congadas”, “*hip-hop*”, “*RAP”*, “Língua” e “Samba”.

Ainda, há um espanto quando se descobre que essa festividade também[21] tem influência africana, já que Boi-Bumbá é caracterizado pela mistura de dois elementos corporais: dança e teatro. É uma festa que ficou mundialmente conhecida no Festival de Parintins, Amazonas.

O centro dessa festividade é um caso de família que ao longo da apresentação vai gerando outros desdobramentos:

> Entre as danças populares mais comuns em todo Brasil está o bumba meu boi ou boi-bumbá, espécie de teatro dançado e cantado no qual é contada uma história que se repete mais ou menos igual, na qual um empregado da fazenda mata o boi preferido do patrão para satisfazer o desejo de sua mulher grávida de comer carne, vendo-se depois numa enrascada. A situação é resolvida por meio das forças mágicas usadas por feiticeiro que faz o boi ressuscitar e tudo vai ficando bem no final (SOUZA, 2014, p. 135).

O batuque ou batuques é uma dança africana que exige uma expressão corporal a partir do ritmo, ao longo do acontecimento cantam-se diversas músicas que remetem processos vividos em determinados períodos.

No Brasil, se popularizou principalmente nas comunidades quilombolas. É aqui no território brasileiro que recebe esse nome: "dessa forma, o batuque praticado no Brasil seria originário de uma dança chamada 'batuco', praticada pelos povos de Ambriz, do Congo, e nos territórios em torno de Luanda" (MATTOS, 2012, p. 178). Os presentes durante essa festividade ecoam cantos seguidos de palmas e, ao longo dela, têm a possibilidade de dançar só ou com um par no meio da roda. Acerca dessa dança, Fernandes (2007, p. 283) aponta que "a 'batucada' é uma dança tipicamente africana, com muito remelexo de corpo e umbigadas; os instrumentos são o: bumbo, o pandeiro e a cuíca. A música é rítmica, como todas as músicas africanas".

Essa dança era praticada apenas por pessoas negras (FERNANDES, 2007), desse modo, podemos compreender como a mesma estava pautada no que foi dito acima, que essas manifestações serviram também como resistência ao processo de escravidão.

No que tange a religiosidade, podemos observar que a mesma foi um dos processos mais importantes de resistências e, quiçá, mais difundido no território brasileiro, visto que, atualmente, podemos encontrar centenas de casas de axé[22] no Brasil.

O processo religioso é muito importante para o povo africano e isso vai impactar diretamente na forma como a religião foi organizada em solo brasileiro:

> [...] A religião tem um lugar central nas culturas africanas, sendo a esfera de onde vem toda orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde. No

[21] A mesma também tem influências e características indígenas.

[22] Denominação utilizada pelos adeptos do candomblé para se reportarem ao espaço do culto.

> Brasil, as religiões africanas foram transformadas, ritos e crenças de alguns povos se misturaram com os de outros e com os dos portugueses mas, nesses processos, muitas características africanas foram mantidas (SOUZA, 2014, p. 132).

O candomblé se constitui pela reunião dos orixás durante o oculto. Cada adepto pertence a um orixá e o mesmo pode entrar em transe com ele. O culto é hierárquico e é organizado a partir de Yalorixás, Babalorixás, Ekedes, Ogans, Ebomis e Yaôs. Cada orixá está ligado a alguns elementos da natureza; e no panteão dos orixás temos entidades masculinas e femininas.

É importante frisar que o candomblé é uma religião iniciática, então, como todos os orixás cultuados viveram na Terra, para agradar essas entidades tem o oferecimento de comidas de acordo com o ato ou festa:

> As primeiras referências ao candomblé no Brasil datam do século XIX. Em linhas gerais, esse culto resume-se na prática de oferendas aos ancestrais e no processo de iniciação dos participantes no ritual de possessão. Esses ancestrais, são denominados orixás e voduns e se comunicam com os devotos por meio da possessão. Desde aquela época os devotos são conhecidos como pai e mãe de santo e precisam passar por um processo de iniciação para incorporarem os espíritos dos ancestrais (MATTOS, 2012, p. 161).

O candomblé também foi importante na construção de outros processos criativos no que tange à cultura afro-brasileira. A partir da sua organização e liturgia, podemos entender essa religião como campo de organização social, político e familiar. Um dos elementos que o Candomblé pôde inspirar foi a arte negra, pois os cultos e seus elementos foram transformados em arte. A respeito disso, encontramos Mestre Didi, artista plástico que se inspirou em diversos orixás para realizar suas obras:

> O *status* das religiões afro-brasileiras joga um papel de fator primordial no desenvolvimento da arte negra no país. [...] o candomblé se localiza como o foco inspirador e dinamizador da criatividade artística afro-brasileira, exercendo também um papel relevante nas atividades puramente lúdicas e/ou recreativas (NASCIMENTO, 2016, p. 141).

Ainda no bojo das influências negras litúrgicas, no Brasil, temos a Umbanda. Com seu surgimento em meados de 1908, onde os(as) praticantes organizaram a religião para que houvesse um encontro entre deuses africanos com santos católicos, o que é popularmente conhecido como sincretismo religioso.

Outra manifestação cultural afro-brasileira bastante difundida no Brasil é a capoeira, que nasce, principalmente, como uma estratégia de defesa dos escravizados. Não foi em vão que durante anos sua prática foi proibida por Lei no Brasil:

> Antes de 1920, a prática da capoeira era proibida, inclusive porque nas últimas décadas do século XIX grupos de capoeiristas lutavam com navalhas presas nos dedos dos pés em rixas entre as diferentes maltas, como eram conhecidos esses grupos, ou a serviço de alguém, frequentemente políticos que trapaceavam as eleições (SOUZA, 2014, p. 131).

Acerca da capoeira, Mattos (2012) explica que:

> Outra prática, muito comum, sobretudo nas cidades, entre os negros de ganho, escravos e libertos, que vendiam alimentos pelas ruas, era a capoeira. Para proteger de roubos suas mercadorias, que carregavam em cestos chamados de capoeiras, os negros de ganho movimentavam o corpo de maneira que pareciam fazer uma coreografia. Com isso, a capoeira se tornaria conhecida como uma dança ou brincadeira, feita por escravos e libertos nas horas vagas (MATTOS, 2012, p. 184).

Assim, Mattos (2012), Mariana Souza (2014) nos ajudam a compreender como a capoeira foi utilizada de diferentes maneiras nesse processo de resistência, pois poderíamos tê-la tanto como luta, estratégia de defesa pessoal e dos bens quanto brincadeira.

Atualmente, a capoeira é organizada em rodas, e seus adeptos são nomeados como Mestres a partir de um tempo praticando, e, como em outras manifestações culturais de influências africanas, a capoeira também entoa cânticos com instrumentos e palmas.

Após formar dupla, as pessoas vão ao centro da roda e começam fazer o que eles chamam de "jogar capoeira". Essa manifestação também é organizada em diferentes nações, ou seja, de acordo com a marca da influência de algum povo, a mesma pode carregar algumas diferenças.

Ainda, nessa perspectiva de manifestações culturais que estão no Brasil, temos a Congada, que também é organizada a partir de instrumentos que "[...] são simples, e rítmicos: cuícas, pandeiros, bumbos, tambores" (FERNANDES, 2007, p. 269):

> A partir do século XIX, os reis africanos de "nação" passaram a ser chamados de "reis do Congo", título que representava os líderes das comunidades negras, mesmo que estes não fossem originários daquele reino. Com o passar do tempo, uma identidade negra foi construída em torno dessa manifestação, englobando não somente os africanos de várias regiões da África, mas também seus descendentes. E hoje, conhecida como Congada, é uma das festas negras mais populares no Brasil (MATTOS, 2012, p. 192).

Nesse sentido, podemos compreender essa manifestação cultural como um ato que podemos denominar como (re)humanização dessas pessoas a partir das Congadas, pois, como sabemos, reis e rainhas foram trazidos ao Brasil como escravizados. As mesmas acontecem em um período determinado que vai do Natal até o dia de Reis (FERNANDES, 2007).

As congadas também são responsáveis por devolverem o espírito de comunidade africana, pois, para a manifestação acontecer, existe um processo de socialização de diversos elementos necessários para tal.

Pensando isso em uma estrutura escravocrata, consideramos as congadas fundantes no quesito organização e processo de resistência. Fernandes (2007), ao analisar as Congadas em Sorocaba, reforça essa percepção:

> O povo encarrega-se de fornecer os elementos necessários à encenação do auto, dando dinheiro, roupa e até comida e bebidas, nos dias da representação. As casas comerciais e também as particulares contribuem espontaneamente, pois, além de apreciarem essas representações, consideram-nas como um aspecto de tradição local, devendo ser mantidas (FERNANDES, 2007, p. 270).

A manifestação cultural acontece com grupos divididos em diversas categorias, e em determinados momentos esses grupos se dividem de acordo com a posição social ocupada na Congada e fazem uma espécie de disputa entre si. Ao longo do trajeto para o ponto de encontro, também são ecoadas músicas que vão narrando a representação.

Assim, temos a língua portuguesa que também tem influência africana de diversos povos, o cotidiano linguístico brasileiro (falar/escrever) conta com palavras dessa descendência.

Através disso, podemos compreender como, de fato, os africanos influenciaram as manifestações culturais e a própria língua, visto que a língua de um povo é consistente e dificilmente sofre alterações exteriores, o que não foi o caso da Portuguesa. Isso está atribuído à grande quantidade de africanos que vieram para o Brasil (MATTOS, 2012).

Não cabe fazer um detalhamento acerca da língua, porém, podemos afirmar que esse processo de influência na língua portuguesa foi forjado por diversos povos e nações africanas. A exemplo disso, "entre as línguas ocidentais da África, as que mais exerceram influência no Brasil foram o iorubá e o grupo ewe-fon, esta última falada pelos africanos jejes e minas no Brasil" (MATTOS, 2012, p. 182).

Desse modo, apresentamos aqui algumas palavras de origem africana que foram introduzidas no vocabulário português, segue-as: **"[...] mucama; dengo; caçula; xingar; cochilar; dendê; cachaça; carimbo; marimbondo; samba; candomblé; umbanda; tanga; cachimbo; fubá; banguela; capanga; mocotó; cuíca; agogô; muamba; jiló; gogó; forró; berimbau; entre outras"** (MATTOS, 2012, p. 182-183, grifos do autor).

Por fim, a cultura afro-brasileira teve e continua tendo grande influência no campo da literatura por nomes renomados desse gênero literário, e podemos citar alguns como: Carolina

Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Cruz e Souza, Geni Guimarães, José do Patrocínio, Lima Barreto, Machado de Assis, Maria Firmino dos Reis, entre outros.

Destarte, o que se pretende com essas discussões é evidenciar como a herança africana é importante para construção do Brasil em diversos segmentos. Compreendemos que qualquer manifestação cultural africana passou por um processo ínfimo de resistência e foi por meio desse processo que há a possibilidade de conviver, praticar o que se denomina como cultura afro-brasileira.

Logo, essas manifestações transformadas em patrimônio afro-brasileiro continuam nos ajudando no processo de resistência contra o racismo e suas mais perversas formas de discriminação:

> Hoje, apesar dos tempos neoliberais e da situação de exclusão social que afligem a população negra e pobre deste país, a cultura hip-hop, as comunidades-terreiro, as irmandades, as congadas, a capoeira, os penteados afros, a estética negra, a arte, a luta dos movimentos sociais, as comunidades de bairro podem ser considerados como formas contemporâneas de resistência negra no Brasil, construídas num intenso processo de recriação e ressignificação de elementos culturais africanos na experiência da diáspora e, mais particularmente, na experiência brasileira (GOMES, 2004, p. 14).

Mesmo que os tempos sejam outros, as estruturas ainda permanecem as mesmas, nesse sentido, é importante que façamos esse exercício de resistir a partir de manifestações culturais, pois elas permitem que nossos corpos possam dançar, cantar, resistir e viver.

Como visto na citação acima, as formas de manifestações culturais afro-brasileiras são inúmeras, a intenção dessa discussão não foi esgotá-las aqui, mas, sim, por meio de algumas, evidenciar como os africanos deixaram importantes construções no Brasil, o que caracteriza essas influências como fortes marcas e constituição na nossa cultura afro-brasileira.

Destarte, chegamos à conclusão de que elementos africanos que se introjetaram no Brasil e fundaram a cultura afro-brasileira foram impetrados por pessoas em situação de escravidão, logo, o que temos de cultura afro em nosso país é a herança cultural de milhões de pessoas que fizeram a travessia do atlântico. Já, no que tange às mazelas operacionais da escravidão, essas sim foram deixadas pela instituição que lucrou com o tráfico negreiro.

3.3 Resquícios da escravidão: racismo e seus desdobramentos

Diversas mazelas fincadas em solo brasileiro pertencem aos resquícios escravocratas. Dentre esses resquícios, podemos identificar a que consideramos ser a base da égide da discriminação racial em diversos setores e sentidos: o racismo, que "[...] constitui-se um sistema

de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial" (GOMES, 2020, p. 98).

Logo, compreendemos que o racismo é um elemento para estruturar a sociedade, é por meio dele que espaços geográficos, elementos estruturais e subjetivos são classificados em uma lógica de superior e inferior. Isso faz com que as pessoas que estejam no grupo considerado como superior não sofram algumas consequências materiais e imateriais como as pessoas que estão alocadas sistematicamente no grupo inferior.

Desse modo, podemos afirmar que "o racismo é um sistema que afirma a superioridade racial sobre outros" (SANTOS, 1980, p. 11). Nesse sentido, o impacto que o racismo causa na vida das pessoas que são afetadas por ele é sempre danoso e muitas das vezes irreparável.

Obviamente, esse sistema elenca fatores para aferir a qual grupo determinada pessoa pertence e, nesse modo, podemos identificar o elemento crucial para que o racismo opere sobre as pessoas. Santos (1980) chama isso de linha de cor, onde a mesma é responsável por demarcar onde cada indivíduo deve situar-se a partir das relações raciais. Logo, as pessoas consideradas inferiores carregam uma marca biológica detectável a qualquer análise ótica: a raça.

> A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos "cor da pele", "tipo de cabelo", "formato do nariz", "formato do corpo" o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil. (GOMES, 2020, p. 98).

Nessa perspectiva de cor, não se tem confusão para se detectar a qual raça o indivíduo pertence que, consequentemente, faz com que essas pessoas sejam excluídas de diversos departamentos sociais.

Ainda com Santos (1980), é possível evidenciar que ações discriminatórias fazem parte de um rol ordenado de maneira proposital. Há uma consciência de quem pratica esses atos em relação ao grupo que sofre, isto porque "o racismo não é um sistema de mentes desequilibradas, como ingenuamente se poderia supor; nem existiu sempre, ou existirá sempre, como totalmente se poderia pensar" (SANTOS, 1980, p. 34-35).

Assim, ao tempo que Santos (1980) nos alerta para a não ingenuidade do racismo, o mesmo nos traz elementos de que ele foi constituído; e se o foi, houve de ter um processo, assim como é possível a superação do mesmo. Porém, julgamos que para tal um dos primeiros elementos é que o reconhecimento que o racismo faz parte das nossas relações e precisa ser combatido diariamente.

Ainda mais quando entendemos que "o racismo é uma realidade violenta" (KILOMBA, 2019, p. 71). É impossível não concordamos com a afirmação da escritora. Ao nos debruçarmos

na história a partir da categoria raça, identificamos diversas facetas dessa violência, desde a escravidão até os dias atuais.

Esse processo de violência abarca diversos segmentos no que tange às pessoas que são atravessadas pelo racismo, essas complicações a partir das relações raciais podem ser conferidas nas violências físicas, mentais, sociais, políticas, educacionais, econômicas etc. Ou seja, em qualquer espaço/tempo que o racismo operar, sempre será acompanhado de algum processo de violência, como a violação de direitos.

O racismo é mantido, justamente, para que experiências de pessoas sejam diferentes; isto é, em qualquer aspecto que esse sistema opere, as relações de quem o sofre serão totalmente diferentes de quem passa o contrário, pois "devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente" (KILOMBA, 2019, p. 54).

Nesse sentido, não há como debater racismo sem que pessoas que são acometidas por ele sejam ignoradas. Compreendemos que o debate acerca desse sistema e suas consequências só se completa quando essas vozes são chamadas para o debate e para a escrita.

É um erro imensurável que pessoas afetadas pelo racismo não fortaleçam esse debate em uma posição de condução das discussões. Para Kilomba (2019), é preciso que pessoas negras, em especial mulheres negras, ocupem a posição de sujeito nesse processo:

> Ter status de sujeito significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividades e realidades sociais, e por outro lado, podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vive (KILOMBA, 2019, p. 74).

Destarte, estamos falando de legitimidade da fala e suas contribuições, essa percepção de pessoas negras como sujeitos fortalece as diversas maneiras de resistência contra o racismo. Esse movimento pode ser entendido como um processo de (re)humanização, visto que o racismo coloca pessoas negras em uma condição de sub-humanidade a partir da percepção de diferença. Os diferentes de mim não podem ter os mesmos direitos e acessos, o grupo considerado marginalizado não deve ser atendido como o grupo referendado.

Ainda nesse debate, Kilomba (2019) aponta que para além do processo de compreensão do racismo, como o mesmo opera e torna corpos negros não sujeitos, é necessário que se crie estratégias efetivas de combate contra o mesmo, um dos elementos apontados como estratégia de resistência/combate a esse sistema que categoriza onde determinados corpos devem estar, é a escrita, pois "escrever, portanto, emerge como um ato político" (KILOMBA, 2019, p. 28).

Escrever acerca do racismo é um ato político que reverbera em ações políticas, nesse sentido, esmiuçar esse sistema e seus *modus operandi* nos possibilita à criação de frentes de resistências.

A luta contra o racismo exige posicionamento. Kilomba (2019) nos ensina que o ato de escrever é decolonial, ou seja, é a legitimação de uma escrita que antes foi posta como nula e inacessível. Porém, agora necessita ser entendida como produção de conhecimento e processo de tornar sujeitos pessoas negras:

> [...] escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor "validada/o" e "legitimada/o" e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada (KILOMBA, 2019, p. 28).

Se assim como as pessoas negras que são afetadas diretamente pelo racismo devem se posicionar, o mesmo deve acontecer de quem se beneficia dele.

Não faria sentido a existência do racismo se não beneficiasse pessoas; a base estruturante do mesmo é justamente para tal, é para que haja um processo de subalternidade, inferiorização em vista dos que sofrem discriminação racial.

Ao falarmos desse posicionamento de pessoas beneficiadas pelo racismo, falamos de pessoas brancas e de branquitude. Não é segredo que os beneficiários(as) do racismo são racializados(as) como grupo de pessoas, acarretando o que compreendemos como privilégio branco. Esse privilégio branco pode ser entendido no plural, pois aparece em qualquer situação que o racismo opere. Nesse sentido, a maneira de evidenciação dos privilégios é a constatação que pessoas brancas jamais passarão por diversos processos que pessoas negras passam.

No Brasil temos a falsa ideia de que privilégio está ligado apenas a classe social, porém, esse conceito se manifesta em diferentes esferas. Qualquer ato de discriminação que uma pessoa branca não passa justamente pela cor da sua pele, deve ser entendida como privilégio. É nesse momento que nos deparamos com o debate sobre branquitude, que é um sistema operante dentro do racismo, onde posiciona e localiza onde corpos brancos devem estar a partir de valores simbólicos e institucionais. Isso também ocorre com os corpos negros, mas na perspectiva de inferioridade.

As discussões sobre branquitude e privilégios branco ganharam força na década de 90 nos Estados Unidos, contexto esse em que se começou um movimento de compreensão acerca de quem era impactado positivamente pelo racismo e como essas pessoas se comportavam:

> A partir da década de 90 do século passado, os estudos sobre raça e racismo nos Estados Unidos começaram a mudar seu enfoque, e novos olhares sobre o tema começaram a surgir. O movimento de mudança nesses estudos se deu quando os olhares acadêmicos das ciências sociais e humanas se deslocaram dos "outros" racializados para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos (SCHUCMAN, 2020, p. 49).

Um dos desdobramentos que se deu por meio da noção de branquitude foi a concepção de poder, que é um marco nas relações, e podemos dizer que esse poder está ligado a uma supremacia que perpetua o racismo. Em um mundo racializado, pessoas brancas ganham poder a partir da legitimidade dos processos subalternos e discriminatórios que pessoas negras são acometidas. Em tela, "o racismo é a supremacia branca" (KILOMBA, 2019, p. 76).

A noção de poder está embrenhada na discussão de privilégios, noção essa, como dito acima, que vai estar em diversas esferas da sociedade. Assim como os privilégios não estão ligados somente ao monetário, o poder também não pode ser associado apenas ao político. Ao categorizar essa discussão, devemos dimensionar a percepção de poder em qualquer ambiente tocado pelo racismo:

> O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através das diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde etc. (KILOMBA, 2019, p. 76).

Acerca dessa dimensão, ainda com Kilomba (2019), é necessário fazer uma série de perguntas para tensionar a reflexão de poder pelo racismo:

> Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é? (KILOMBA, 2019, p. 76).

Ao nos depararmos com as indagações de branquitude e poder, podemos aferir que essas perguntas não serão respondidas de maneira positiva no que tange à população negra. Temos aqui, portanto, mais um exemplo do que são os privilégios branco e noção de poder.

O uso excessivo de Kilomba (2019) neste trabalho não tem como o intuito esvaziar todas as possibilidades de pensamento da autora, porém, compreendemos que ela traz importantes discussões acerca dos temas elencados aqui.

Nesse sentido, ainda pensando em poder e desnude da branquitude, a autora nos ajuda a rebater uma constante afirmação que escutamos ao tocarmos na ferida do racismo: *os negros são racistas com eles mesmos.* Aferimos que essa é uma relação impossível de acontecer nas

relações raciais, porque "outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder" (KILOMBA, 2019, p. 76).

Desse modo, fica evidente que o racismo, e suas atribuições a partir de poder, insere pessoas que estão dentro do grupo de privilegiados(as) sempre em uma posição de conforto e à frente daqueles(as) tidos(as) como inferiores e, por isso, essas pessoas não podem ser "autorracistas", pois não se beneficiam em nada com esse sistema. O que podemos aferir acerca de um processo equivalente é a reprodução de práticas racistas por pessoas negras, o que não os(as) torna racistas por não adentrar no campo do privilégio e poder nas consequências desse sistema. Visto que, "todas as três formas de desrespeito - político, social e individual - têm grande importância na vida das pessoas *negras* nas sociedades dominadas por brancas/os, porque tornam a nossa realidade real" (KILOMBA, 2019, p. 82, grifo da autora).

Em relevo com esse debate, o estudo *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, de Lia Schucman (2020), nos traz valiosas contribuições para a compreensão de branquitude e privilégios. Um dos elementos-chave nesta pesquisa é trazido por Sato (2020), na apresentação do livro, que demonstra como Schucman (2020) se identifica dentro desse processo das relações, visto que ela se assume em uma posição privilegiada por ser "uma mulher branca, paulistana, estudando raça na cidade de São Paulo pela categoria 'branquitude'. Essa é a chave inicial da pesquisa que aqui se oferece à leitura" (SCHUCMAN, 2020, p. 17).

Esse lugar de apreciação nas relações raciais é um dos focos para quem debate racismo e branquitude quando assume seus privilégios, pois, na compreensão do racismo e seus desdobramentos, o corpo de quem o pesquisa necessita ser atravessado pelas reflexões e conceitos que emergem. Portanto, "privilégio branco é entendido como estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não" (BENTO, 2022, p. 63).

Schucman (2020) faz uma importante revisão da conceitualização de branquitude em seu trabalho. A autora foi buscar elementos epistêmicos que configuraram uma qualidade em sua escrita, assim como traz personalidades negras que escreveram sobre o tema, tais como Frantz Fanon e Du Bois.

No que tange à dimensão de branquitude, Schucman (2020), se utilizando de Frankenberg (2004), traz uma série de explicações em torno da temática. Compreendemos que trazer essa categorização é importante para esse trabalho, pois fortalece o entendimento acerca do que é a definição de branquitude e seus desdobramentos:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;

2. A branquitude é um "ponto de vista", um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais;
3. A branquitude é um *lócus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e denominadas, ou denominadas como nacionais ou "normativas" em vez de especificamente raciais;
4. A branquitude é comumente redenominada ou descolada dentro de denominações étnicas ou de classe;
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria "branco" é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria;
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Com outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos (FRANKENBERG, 2004 apud SCHUCMAN, 2020, p. 73-74).

Ao exposto, podemos visualizar a definição de branquitude e suas consequências de maneira evidente. Nesse mesmo sentido, ao analisarmos essa discussão com um pouco mais de profundidade, chegamos em alguns pontos a partir do que foi trazido acima. Primeiro ponto: a branquitude já apareceu em outros momentos da história, não é de hoje que esse tipo de pensamento acerca da concepção de inferior/subalterno(a) a partir de raça permeia na humanidade; segundo ponto: a branquitude não pode ser personificada em uma pessoa, não podemos considerar uma pessoa como branquitude, pois a mesma está em uma sociedade com dispositivos centrados na branquitude; terceiro ponto: ao compreendermos a branquitude como valores postos, qualquer pessoa branca será beneficiada, ou seja, em um país racista, pessoas brancas, querendo ou não, desfrutam de privilégios por meio da raça. Acerca das considerações acima, Kilomba (2019) aponta que:

> Nós nos tornamos visíveis através do olhar e do vocabulário do *sujeito branco* que nos descreve: não são nossas palavras nem nossas vozes subjetivas impressas nas páginas de revista, mas sim o que representamos fantasmagoricamente para a nação *branca e seus verdadeiros* nacionais (KILOMBA, 2019, p. 73 grifos da autora).

O quarto ponto demonstra que a branquitude opera de diferentes modos de acordo com o local, isto porque não é possível estabelecer uma padronização regional de operação da branquitude, pois em cada lugar teremos ações diferentes desse sistema. Porém, encontramos uma ligação entre branquitude e território – os sujeitos considerados(as) diferentes por esse sistema devem ter em comum a categoria raça. Ou seja, mesmo que tenhamos diferentes ações

a partir do lugar, o ponto em comum entre essas diferenças de ações territoriais são os corpos dessas pessoas, portanto, são pessoas negras. Nesse sentido, o quinto e último ponto desta análise está ligado em como a percepção da branquitude compreende as pessoas negras:

> No mundo conceitual *branco,* o *sujeito negro* é identificado como o objeto *"ruim"*, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável - permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa (KILOMBA, 2019, p. 37 grifos da autora).

Assim, encontramos um ponto na chave acerca da discussão de branquitude: o sistema é sustentado por valores distribuídos sobre pessoas negras, portanto, para esse sistema a pessoa negra deve nascer pré-determinada a não romper com qualquer tipo de opressão, ou seja, são pessoas que não podem ocupar espaços de poder, são pessoas com mais tendência ao crime, são mulheres que não precisam de anestesia na hora do parto porque são mais fortes, entre outras representações impetradas à população negra a partir dessa valoração branca. Nesse sentido, a branquitude e suas representações abrem feridas imensuráveis na vida de pessoas negras (KILOMBA, 2019).

Outro ponto nessa predeterminação a partir da branquitude é a não capacidade de reconhecer pessoas negras como sujeitos. O que faz com que essas pessoas tentem negar tudo que lhe pertence (raça, cultura, etnia, ancestralidade etc.), visto que, a leitura pelo viés da branquitude sobre esses corpos é sempre violenta, vexatória e subalterna. Acerca disso, Frantz Fanon (2008) um intelectual negro e importantíssimo na luta contra o racismo nos traz uma reflexão riquíssima em primeira pessoa:

> "Preto sujo!" Ou simplesmente: "Olhe, um preto!".
> Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia de desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações… Não adiantou em nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu (FANON, 2008, p. 103).

Ao nos depararmos com as falas acima, podemos entender como a psique de uma pessoa negra é atravessada de maneira perturbadora por esse sistema. Fanon (2008) demonstra que em todo momento tentou se sabotar, se aceitar, se reconstruir para que de algum modo fosse aceito, porém, de nada adiantou, visto que, estruturalmente a sociedade olha esses corpos de maneira

que os coloca na sub-humanidade: “mamãe, olhe o preto, estou com medo! [...] No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares” (FANON, 2008, p. 105). São falas e ações expostas neste parágrafo que sustentam a concepção de privilégios, pois, a partir dos valores brancos, pessoas negras sempre são postas em lugares subalternos que, em muitas vezes, não há escolha, pois “quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor” (FANON, 2008, p. 109).

Nesse sentido, discutir como a sociedade brasileira está estruturada pelos valores branqueadores e racistas é fundamental. Compreendemos que “ é urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir atos anti-humanitários similares” (BENTO, 2022, p. 24).

Esse debate está diretamente ligado à condição de vida, habitação, trabalho, saúde e, enfatizando nesse trabalho, a educação. É preciso romper com a perpetuação de valores que são disseminados e sustentados para excluir e desumanizar, precisamos combater “toda essa brancura que me calcina” (FANON, 2008, p. 107).

Bento (2022) aponta que essas ações branqueadoras são pautadas no silêncio e chama isso de “pactos narcísicos”, ou seja, muitas vezes essas ações racistas são naturalizadas, e essa naturalização contribui para a manutenção dessa estrutura, pois a branquitude opera para que pessoas brancas e negras se “acostumem” com as posições a partir das relações raciais:

> O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão (BENTO, 2022, p. 25)

Assim, é preciso que cada vez mais a sociedade brasileira reconheça que falar das consequências raciais é urgente, principalmente porque “ontem e hoje, objetiva e subjetivamente, essa violência se explicita no Brasil” (BENTO, 2022, p. 30), bem como, reforçar que essas violências estão atreladas à escravidão, pois “[...] foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude” (BENTO, 2022, p. 28).

A partir do exposto acima, queremos demonstrar como alguns privilégios brancos acontecem na prática, como por exemplo em educação, direito de viver e trabalho.

Ao acompanharmos o noticiário brasileiro nos deparamos com as infames notícias de crianças negras que são assassinadas todos os anos no Brasil, episódios de extermínios esses que estão ligados à concepção de qual juventude deve viver ou morrer no Brasil.

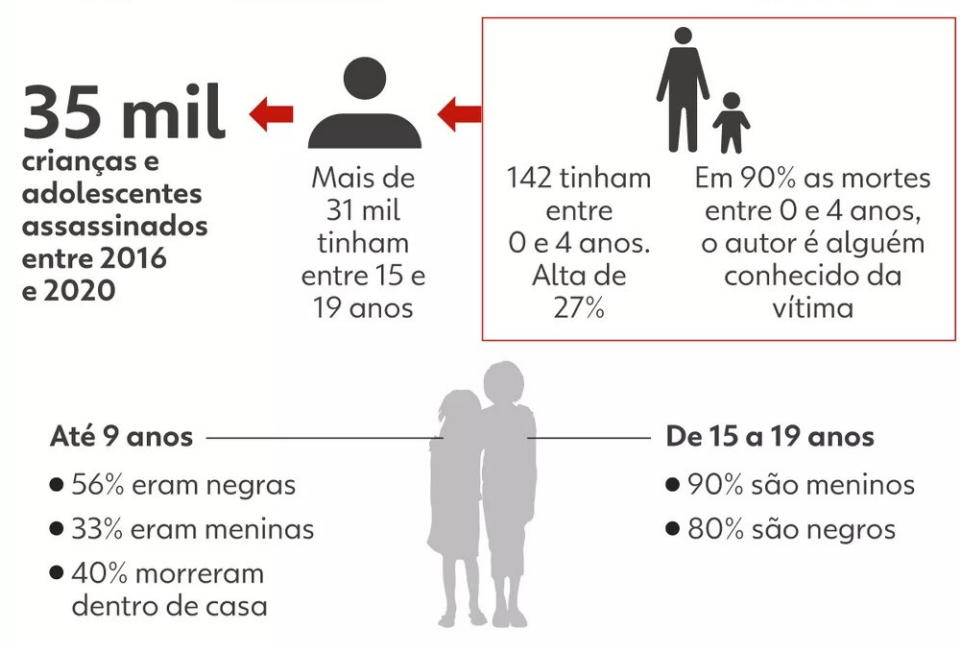
Em tela, fazendo uma reflexão com a educação, não podemos esquecer que essas crianças ocupariam/ocupavam bancos escolares e que, de maneira trágica, tiveram suas vidas e sonhos interrompidos. Nesse sentido, fica evidente que as discussões educacionais necessitam perpassar por essas reflexões: quem são as crianças, em sua maioria, que não têm direito a chegar na formatura do Ensino Médio?

Ao realizarmos uma simples pesquisa no Google com o descritor "crianças assassinadas no Brasil", nos deparamos com uma manchete do G1 que sua chamada diz que "35 mil crianças e adolescentes foram assassinadas no Brasil em 5 anos no Brasil; nº de mortes até 4 anos cresceu 27% em 2020" (MACHADO; ACAYABA, 2021, s/p).

A notícia acima, elaborada pelas repórteres do G1, descreve um estudo realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), na qual podemos identificar que a violência contra crianças e adolescentes, infelizmente, é algo predominante no Brasil. Fazendo uma ligação com a educação, identificamos que 35 mil crianças e adolescentes deixaram de chegar ao Ensino Médio por conta da violência sistêmica que assola nosso país.

Ao continuarmos a leitura da reportagem (MACHADO; ACAYABA, 2021), é possível observar algumas informações que complementam a discussão acerca do racismo realizada acima. A pesquisa fez um recorte racial, e isso possibilitou identificar que as crianças que mais morrem no Brasil são negras – e mesmo que queiram frequentar as escolas públicas, têm seu direito ceifado pela violência. Dito isto, tomamos a licença de colocar o infográfico realizado pelo G1 abaixo, sendo possível observar nele os números dessa violência contra adolescentes e crianças negras:

Imagem 1 – Crianças e adolescentes assassinadas 2016 – 2020



Fonte: Elaborado por Arte/G1 (MACHADO; ACAYABA, 2021)

É possível analisar, a partir do infográfico, que crianças negras são assassinadas compondo um determinado perfil; até certa idade, são as meninas negras assassinadas em maioria, e, na sequência, isso muda, e os meninos negros são maioria. Antes de prosseguir à análise dessa constatação, é importante visualizar que das 35 mil crianças assassinadas, 31 mil tiveram a vida ceifada entre 15 e 19 anos, isso prova como o genocídio da juventude negra ainda está em curso no Brasil.

No que tange a divisão por idade e sexo, identificamos que até os 9 anos de idade 56% das crianças assassinadas eram meninas negras e quase metade dessas mortes ocorreram dentro de casa. Esses dados revelam como, já na infância, meninas negras são atravessadas pela violência de raça e gênero.

Em relação à morte de meninos negros, a disparidade dos números é chocante, eles são quase 100% dos casos de violência no país, chegando a 90%. Acerca da idade, observamos que esses jovens negros são abarcados pela violência na sua juventude, com idade entre 15 e 19 anos. Como dito acima, existe no Brasil um genocídio da juventude negra, e quem mais morre são os jovens negros – isso revela que meninos negros são lidos socialmente como corpos que devem ter suas vidas interrompidas na sua juventude, em tela, existe também a naturalização e a não comoção por parte da sociedade em relação a essa desgraça que está em curso.

Ao analisarmos com uma percepção a partir de branquitude, reconhecemos que até o privilégio de quem deve viver ou morrer nesse país é operante. Ser branco(a) no Brasil é ter a

possibilidade de não ter sua vida ceifada na infância e/ou adolescência. Se já conhecemos as desigualdades educacionais, sociais, econômicas e políticas, devemos nos atentar de maneira urgente às desigualdades da vida, do direito de viver:

> Dessa forma, podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos no Brasil, em nossos valores estéticos e em outras condições cotidianas da vida, em que sujeitos brancos exercem posições de poder sem tomar consciência desse *habitus* racista que perpassa toda a nossa sociedade (SCHUCMAN, 2020, p. 71).

Destarte, essa violência impacta diretamente nos bancos escolares, visto que, crianças e adolescentes negros(as) ao longo da vida não têm a oportunidade de acessar os espaços educacionais como outras, com isso, os resquícios do processo escravocrata são latentes em nossa sociedade.

Ao analisarmos dados educacionais e raciais, nos deparamos com as feridas da desigualdade e discriminação, parafraseando Abdias do Nascimento (2016).

Os dados nos ajudam a compreender a dimensão e o impacto do racismo quando se trata de acesso e permanência por parte da população negra. É importante frisarmos que essa realidade de desigualdade educacional é histórica em nossa país. Em seu livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, Nascimento (2016) nos revela a disparidade entre brancos(as), negros(as) e mulatos(as)[23] acerca do que ele denomina como "distribuição educacional".

Nascimento (2016), aportando-se de um censo na década de 50, revela os seguintes dados: o acesso de pessoas brancas ao nível elementar de ensino era de 90, 2% contra 6, 1% de pessoas negras; acesso ao nível de ensino secundário ficava em torno de 96, 3% para pessoas brancas e 1, 1% para pessoas negras; por fim, no âmbito de nível universitário. 97, 8% de pessoas brancas ocupavam esses espaços na década de 50, e só 0, 6% de pessoas negras faziam parte dos mesmos.

Obviamente, sabemos que setenta anos depois esses números passaram por diversas alterações, porém, ainda encontramos pessoas negras com seu direito ao ensino negado. Isso acontece porque a égide racial permanece trabalhando para que essas pessoas sempre fiquem à margem no que tange educação e os processos de ensino.

Assim, nos aportando no censo do IBGE (2019), *Desigualdades sociais por raça ou cor no Brasil,* podemos analisar abaixo dados da população negra nos espaços escolares.

[23] Leia-se pessoa preta de pele clara.

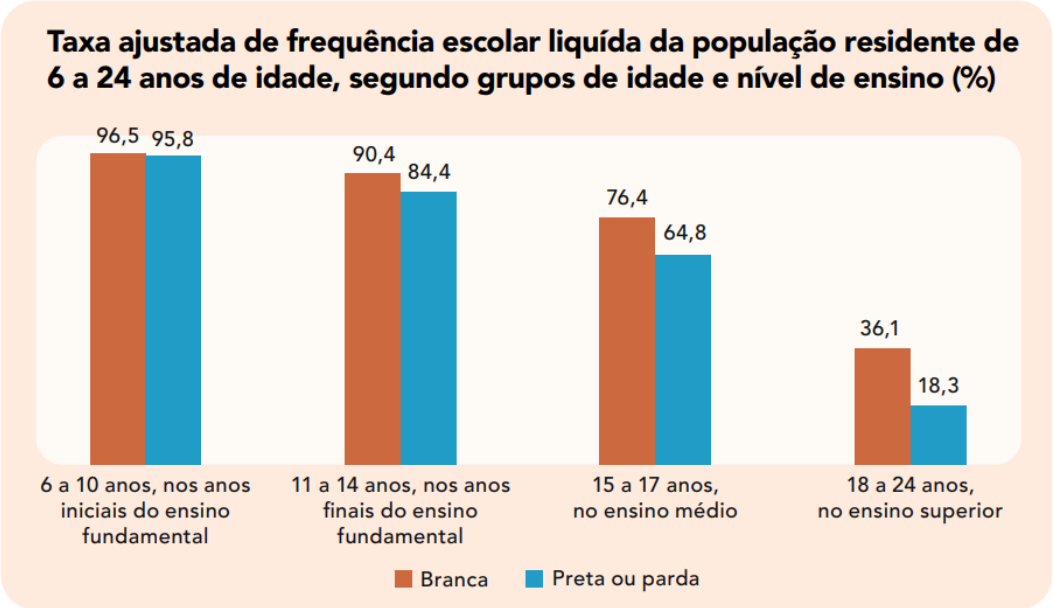
O censo completo aponta uma série de desigualdades que acometem a população negra em relação à branca em diversos segmentos. O que utilizaremos neste trabalho diz respeito aos dados da educação.

De acordo com o censo (2019), o número de pessoas negras analfabetas vem diminuindo com o passar do tempo. Entre 2016 e 2018 esse número reduziu de 9,8% para 9,1%, mas a disparidade nessa questão entre pessoas negras e brancas continua. Quando analisamos a população branca, a taxa de analfabetismo é de 3,9% (IBGE, 2019).

Existe uma diferença de 5,2% entre as duas populações no quesito analfabetismo, e isso nos revela que mesmo depois da educação se tornar gratuita em nosso país em 1988, a população negra continua sendo excluída sistematicamente do direito de aprender a ler e escrever, por exemplo.

A seguir, temos um panorama de todos os possíveis ciclos educacionais que uma pessoa pode frequentar, que vai da Educação Infantil até o Ensino Superior. O gráfico abaixo foi retirado do próprio documento do censo IBGE (2019). Vejamos:

Gráfico 2 – Frequência escolar: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2018.



Fonte: IBGE (2019)

Podemos observar os índices de acesso aos diferentes níveis de ensino entre a população branca e população negra. É perceptível que em todos eles existe uma diferença de frequência escolar. Os números que têm mais paridade dizem respeito aos anos iniciais da vida escolar

dessas populações, a diferença entre esses números é de 0,7%, o que nos revela que nesse nível de ensino as desvantagens são pequenas, porém, existem.

No próximo nível, anos finais ao Fundamental, é possível detectar uma diferença significativa de 6%, o que já representa um nível médio de diferença, e já aponta para um crescimento de desigualdade entre o primeiro nível e o segundo.

O terceiro nível de ensino é o Médio. Segundo o gráfico, existe uma diferença de 11,6% entre a população branca da preta ou parda, isso representa quase o dobro do segundo nível. Assim, podemos constatar que em relação aos níveis de Educação Básica, a população negra continua em desvantagem perante a branca; o fosso maior é identificado no Ensino Médio, o que resulta no próximo número gravíssimo em nossas análises, o do Ensino Superior.

O acesso ao Ensino Superior é resultado de todos os outros níveis, ou seja, se uma população historicamente não consegue atingir níveis de ensino anteriores, o impacto no Ensino Superior é a soma de todos esses números desiguais. De acordo com o gráfico, a diferença entre população com idade entre 18-24 anos, branca, preta ou parda nesse quesito é de 17,8%, somando os níveis anteriores, os mesmos quase atingem essa marca do Ensino Superior. Segundo o IBGE, "a taxa ajustada de frequência escolar líquida também aponta desigualdades, em razão de cor ou raça, que se aprofundam para o não alcance de níveis de ensino mais elevados, à medida que motivadores do atraso e da evasão escolar vão se acumulando (IBGE, 2019, p. 7).

Concordamos com Almeida (2021) quando nos chama atenção para o racismo institucional e estrutural. Segundo o pesquisador, esses *modi operandi* do racismo são responsáveis para que as discriminações pela cor da pele se deem em âmbitos políticos, econômicos, sociais, educacionais, entre outros.

No que tange ao entendimento do racismo enquanto institucional, é possível evidenciar que "a concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais" (ALMEIDA, 2019, p. 37). Esse avanço se deu pelo fato que, após essa compreensão acerca do racismo, foi possível entender que ele não se manifesta apenas nas ações individuais, mas, também, na operacionalização das instituições que fortalecem as discriminações e os números das desigualdades. Um desses exemplos é a discussão acima: a instituição/escola ainda continua na esteira de elevar os números das desigualdades quando falamos de população negra.

Entendemos que os números acerca das desigualdades raciais em uma perspectiva institucional nos revelam "[...] o resultado do funcionamento das instituições que passam a atuar

em dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça" (ALMEIDA, 2021, pp. 37-38).

Um exemplo significativo de como a institucionalidade ajuda a perpetuar o racismo e aprofundar as diferenças foi o caso da XP Investimentos, que publicou uma foto em um terraço com uma esmagadora presença de homens brancos[24], nessa mesma foto é possível identificar algumas mulheres, todas brancas.

Em relação à presença de pessoas negras, em nossa análise conseguimos encontrar uma, ao fundo e do lado direito. É importante salientar que a foto foi feita durante a pandemia da Covid-19 e é possível ver o desrespeito ao distanciamento social e uso de máscara, orientação dada pelos órgãos sérios e não negacionistas desse país.

A publicação demonstra como o racismo continua excluindo pessoas pretas e, principalmente, mulheres negras. Na ocasião, entidades do movimento negro se manifestaram contra e levaram o caso à justiça, a denúncia foi baseada na falta de equidade, inclusão e diversidade no quadro da empresa, a justiça do trabalho aceitou a denúncia:

Imagem 2 – Foto XP investimentos

Fonte: Jornal O Globo (2021)

Ainda, nessa análise de racismo institucional, e a perpetuação das desigualdades por meio da raça, podemos rememorar o caso da Cristina Junqueira, uma mulher branca e

[24] Disponível em: https://blogs.oglobo.globo.com/capital/post/assessoria-ligada-xp-e-criticada-por-foto-com-equipe-so-de-brancos-aglomerada-e-sem-mascara.html Acesso em: 20 ago. 2022

Cofundadora da empresa NuBank. Em uma entrevista para o programa Roda Viva, da TV Cultura, que vai ao ar às segundas-feiras, quando indagada acerca da diversidade racial na sua empresa respondeu que não é possível a contratação de pessoas negras pela falta de formação e que "não dá para nivelar por baixo"[25], afirmou a cofundadora.

Nos dois exemplos acima, é possível identificar a discussão que Almeida (2021) nos apresenta de que, no Brasil, o racismo não pode ser considerado apenas um ato individual-isolado, mas é preciso ficar atento ao modo como as instituições ajudam no agravamento das desigualdades raciais por meio dos seus quadros. A respeito do contraditório, as duas empresas emitiram notas reforçando seus compromissos com a superação de desigualdades em seus espaços, assim como o fomento de políticas internas e externas para o combate às discriminações raciais. Salientamos que nada adianta nessas políticas se pessoas negras não ocuparem cargos com equidade em diversos setores, inclusive aqueles denominados de "poder" (direção, gestão, presidência etc.), visto que um dos parâmetros do racismo institucional é fazer com que pessoas negras não ocupem esses postos de trabalho por conta da sua raça. Em tela, "no caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder" (ALMEIDA, 2021, p. 40).

É evidente que essa manutenção de poder por meio da raça eleva a disparidade de acesso a bens materiais simbólicos e não simbólicos entre pessoas negras[26] e não negras, logo, podemos denominar essa lacuna entre essas pessoas de privilégios. Schucman (2020) compreende essa perspectiva de privilégio como uma construção ao longo da sociedade brasileira, que é fincada em uma estrutura que exclui de acordo com a cor de pele da pessoa. Assim, "isso significa que ser branco produz cotidianamente situações de vantagem em relação aos não brancos" (SCHUCMAN, 2020, p. 63).

Destarte, a partir do entendimento do que racismo institucional e suas consequências, nos deparamos com o conceito de racismo estrutural – aliás, é importante que a leitura desses conceitos não fique apenas na epistemologia da palavra, mas que tenhamos a compressão das ações que os mesmos provocam na vida da população negra e na sociedade brasileira em geral.

Ao falarmos de racismo estrutural, devemos ampliar nossas análises para os números que sustentam esse debate, ou seja, discutir racismo estrutural é a compreensão das

[25] Disponível em: https://economia.ig.com.br/2020-10-19/nubank-roda-viva.html Acesso em: 20 ago. 2022.
[26] É comum lermos a frase ao contrário, porém, neste trabalho, decidimos colocar como "pessoas negras" pensando na perspectiva de discussão de privilégios e (re)humanização da população negra nos textos acadêmicos.

desigualdades raciais pela elucidação dos números em âmbito nacional. A exemplo, é olharmos para além da nossa bolha para fazer uma identificação estrutural.

Kilomba (2019) fornece elementos para a ilustração dessa questão. A intelectual aponta que (2019, p. 77) "o racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color*[27] estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas".

Ao analisarmos a discussão apontada por Kilomba (2019), nos deparamos com o debate acerca das desigualdades estruturantes em nosso país – um exemplo de racismo estrutural que já pode ser analisado neste trabalho foi o debate feito acima sobre educação.

Para uma questão de aprofundamento e cientificidade, é possível mostrar novos dados que demonstram como nossa estrutura é atravessada pelas relações raciais, fazendo com que pessoas negras sempre tenham altos índices em diversos segmentos apenas quando trata-se de alguma desgraça.

Ainda com o estudo do IBGE (2019), é possível identificar números que nos detalham a situação de distribuição de renda e moradia. Segundo o Instituto, uma pessoa branca possui o valor inferior de US$ 5,50$[28], diariamente; a pessoa preta ou parda possui a mesma moeda, mas com um valor inferior a US$ 1,90$.

Sabendo que vivemos em uma sociedade capitalista, essa diferença de ganho monetário para a sobrevivência vai impactar diretamente em diversos setores na vida da população negra. Estamos falando aqui, mais uma vez, como a desigualdade é latente na vida daqueles(as) tidos(as) como o(a) que devem ser postos(as) à margem, segundo Kilomba (2019).

Não à toa, nos deparamos com notícias[29] como essa abaixo, que demonstram como o racismo estrutural invade a vida e a geladeira de pessoas negras:

Imagem 3 – Reportagem UOL

Fonte: UOL notícias – cotidiano (2020)

[27] Pessoas de Cor (tradução livre).
[28] A cotação do valor é feita em dólar, seguindo os parâmetros da ONU (Organização das Nações Unidas). Fazendo uma conversão ao Real, na data desta escrita, chegamos aos seguintes valores: US$ 5,50$ = R$29,09. US$ 1,90$ = R$10,05.
[29] Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/09/17/pesquisa-seguranca-alimentar-brasil-ibge.htm Acesso em: 20 ago. 2022

É importante destacar que a chamada da notícia tem como a primeira palavra "mulheres". Obviamente, isso não acontece por acaso. Segundo (KILOMBA, 2019), nessa estrutura, as mulheres negras vêm sistematicamente sofrendo violência racial e de gênero, violências essas de um processo engendrado por meio das complexas relações de poder, estratificadas a partir de raça e gênero.

Outro exemplo que podemos identificar como racismo estrutural age é a histórica participação de pessoas negras na estrutura política. Segundo os dados divulgados pelo IBGE (2019), a população preta ou parda ocupou 24,4% das cadeiras legislativas no âmbito federal, enquanto a população branca (e outras) ocupou 75,6% desse mesmo espaço.

Esses dados demonstram como o pensamento de Kilomba (2019) é assertivo quando aponta que o racismo estrutural também está nos espaços políticos e que, consequentemente, ocupar esses espaços é sempre uma disputa de poder.

O exemplo do racismo estrutural por meio de dados de pessoas que ocupam os espaços políticos vai de encontro como o pensamento de Kilomba (2019), a qual entende que essa estrutura se dá principalmente no campo da oficialidade, ou seja, por meio das instituições que são feitas para promover o bem-estar e o combate das desigualdades, porém, por conta de quem ocupa esses espaços, o racismo estrutural se torna mais um fator presente nessas instituições, perpetuando, assim, as desigualdades pautadas a partir da categoria raça. Nas palavras da autora, "estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos *brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes" (KILOMBA, 2019, p. 77, grifo da autora).

Destarte, ao entendermos que um grupo de pessoas partilha experiências e modo de vida semelhantes, estamos falando de um processo que não acontece por acaso e que vai se utilizar dos processos históricos, políticos, econômicos, sociais, educacionais etc. para condicionar a subalternização em massa desse grupo, que no nosso caso é o racismo. Esse processo em conjunto com a perspectiva de igualdade de sobrevivência, ou seja, a maioria da população negra passando pelas mesmas experiências, deve ser "[...] chamado de *racismo* estrutural". (KILOMBA, 2019, p. 77, grifo da autora).

Consideramos que a discussão impetrada nesse capítulo foi importante para dar continuidade no trabalho, pois, ao pensarmos uma educação antirracista, devemos, sobretudo, fazer valer da reflexão do que é o racismo e quais suas consequências.

Esse entendimento é fundante para pensarmos caminhos e possibilidades para o combate das discriminações raciais. Evidenciar e refletir acerca dos dados nos traz segurança para afirmar que o racismo é máquina de moer de gente preta, parafraseando Rufino (2019).

A discussão fornece elementos para que práticas antirracistas não fiquem vazias e que, conforme vão sendo aplicadas, façam sentido nos âmbitos institucional e estrutural. O que queremos dizer com isso? Que só é possível combater algo quando fazemos o seu reconhecimento; e esse processo de reconhecer deve estar atrelado a como esse algo acontece, e quais dados são produzidos a partir da sua execução.

Este capítulo procurou demonstrar que o processo escravagista fez parte de um grande empreendimento que gerou lucros milionários para os(as) escravizadores(as), assim como, evidenciou as mazelas deixadas por esse sistema perverso em relação à população negra ao longo da sua duração e que, infelizmente, o Brasil ainda reproduz demasiadamente as ideias escravagistas, como por exemplo, a questão da branquitude. Não distante, também demonstramos para além das desgraças, que a população negra tem uma forte influência na construção do nosso país nas mais diversas áreas.

O próximo capítulo vai discutir como esses resquícios da escravidão em determinado momento da história brasileira se aportou da educação pública para perpetuar seus ideais e, principalmente, expandir a ideia de branqueamento por meio dos currículos oficiais, mas que felizmente no meio desse caminho surgiu o movimento negro em suas diversas frentes para garantir o ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

4 CURRÍCULO ESCOLAR E PODER: DO EMBRANQUECER AO ENEGRECER

Entender o currículo como elemento fundante na escola pública faz total diferença, certamente o movimento negro brasileiro fez essa constatação e ao longo dos anos vem contribuindo para que processos discriminatórios não sejam passados e/ou reforçado, bem como, proporcionar um espaço de convivência antirracista por meio deste documento escolar. Não à toa, a conquista da Lei 10.639/03 fez uma revolução na forma como os currículos eram elaborados, e, acreditamos que isso foi possível porque houve uma virada chave, pois as reivindicações que culminaram em mudanças vieram das ruas, dos gritos, das experiências, das dores, das conquistas, dos movimentos, o que no Brasil pode ser considerado histórico.

Ao longo da história da educação, diversos foram os movimentos para a compreensão do currículo e seus impactos, e isso já demonstra que esse documento só é estático no papel; na sua elaboração, podemos encontrar pontos convergentes e divergentes, assim como, na sua aplicação.

O currículo é um documento que foi sendo objeto de estudo desde seu surgimento, está sempre em movimento. Essa perspectiva de não estático nos traz a dimensão da responsabilidade que recai perante os(as) profissionais da educação desde sua elaboração até a aplicação.

Silva (2020) nos chama atenção de como historicamente o currículo foi alvo de estudos por parte de estudiosos(as) que se consideram especialistas no assunto, desse modo, ao tempo que as reflexões acerca do currículo são elencadas como emergentes, urgentes, também devem ser entendidas como um processo histórico de construção, pois "[...] teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre currículo" (SILVA, 2020, p. 21).

Silva (2020) evidencia que bem antes do termo "currículo" ser usado pela primeira vez, já se faziam análises a respeito desse documento, visto que, ao se tratar de pesquisas que envolviam educação, se debatia como o processo educacional deveria estar estruturado e para qual finalidade a educação deveria ser posta.

Podemos compreender que uma discussão pedagógica sempre perpassa pela concepção de currículo, pois "[...] as teorias pedagógicas e educacionais são *também* teorias sobre currículo" (SILVA, 2020, p. 21, grifos do autor). É importante ter essa noção apontada acima, pois, por meio dela, é possível estabelecer que as pesquisas educacionais e/ou teorias pedagógicas necessitam atingir o currículo para que essas sejam postas em prática.

Antes de obtermos essa difusão do termo currículo nesses estudos e de como é pensado hoje, a Europa tinha uma grande preocupação com o modo de ensinar e o que ensinar. Essas discussões antecedem o movimento de pesquisas consolidados um tempo depois acerca do currículo. Silva (2020) aponta que havia uma preocupação com o que chamamos de currículo, porém, o modo como era entendido esse processo ficava mais no campo da didática: "a *Didactica magna*, de Comenius era um desses exemplos" (SILVA, 2020, p. 21).

Bem como, a grande contribuição dos Estados Unidos Américas (EUA) no debate, pois, ao estabelecer a pesquisa do currículo como um campo especializado, fomentou que outras pesquisas ao redor do mundo fossem elaboradas já com o termo de currículo, que inglês seria *Curriculum*:

> O termo *Curriculum*, entretanto, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. É precisamente nessa literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudo (SILVA, 2020, p. 21-22).

O pioneirismo americano nas discussões sobre currículo se consolida ao tempo que a noção de pesquisa e currículo foi sendo estratificada como um campo de especialização dessa temática. Para tal, Silva (2020) define que o ponto crucial para o uso dessa nomenclatura foi quando Bobbitt escreveu em 1918 o livro chamado *The Curriculum.*

É importante salientar que, nessa época, grandes mudanças estruturais ocorriam nos EUA, uma concepção de currículo como campo oficial seria capaz de reescrever os rumos da história, pois, naquele momento, os estudos compreenderam que o currículo era um importante instrumento na construção de uma sociedade:

> O livro de Bobbit é escrito num momento crucial da história estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões (SILVA, 2020, p. 22).

Temos aqui uma importante constatação: o currículo não pode ser encarado como um documento neutro e voluntário. É necessária a compreensão que os estudos que versam a respeito do currículo devem levar em consideração em qual momento político, econômico, social etc. houve sua elaboração.

No caso dos EUA, Bobbitt deixava evidente em seus escritos que "[...] a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial" (SILVA, 2020, p. 22).

Essa ideia de escola como um funcionamento empresarial foi altamente difundida e aceita, inclusive, a palavra central desse modelo era eficiência (SILVA, 2020). A escola, por meio do seu funcionamento e aplicabilidade do currículo, deveria funcionar perfeitamente como uma empresa, o que consequentemente faria com que os estudantes saíssem com essa perspectiva de mercado. A influência de Bobbitt envolto nas discussões de currículo não foi homogênea.

Em 1902, John Dewey escreveu um livro com análises mais progressistas cujo título original é *The Child and the curriculum*[30]. "Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia [...]" (SILVA, 2020, p. 23), pois "ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens" (ibidem).

A discussão proposta por Dewey não foi suficiente para consolidar sua concepção de currículo como pioneira, não interessava aos EUA implementar um currículo que fosse elaborado por meio de experiências de quem mais seria afetado por ele. Em outras palavras, o agradável era que o currículo fosse uma ferramenta de organização e expansão da concepção de empresa.

Com os estudos Ralph Tyler, em 1949, o modelo de Bobbitt conseguiu dominar o campo especialista a respeito das discussões de currículo, tanto nos EUA quanto em outros países, como o Brasil. Assim, "[...] os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de desenvolvimento e organização" (SILVA, 2020, p. 24).

A grande diferença de Tyler para Bobbitt é que ele considerava a psicologia como um campo essencial, assim como incluir novas abordagens acadêmicas para que houvesse uma aprimoração do currículo. Com isso, era preciso que o currículo, pensado a partir do modelo empresarial, levasse em consideração as experiências explícitas.

Obviamente, esse modelo de elaboração de currículo poderia trazer inúmeras contribuições e objetivos. Para mediar essa dinâmica, "[...] Tyler sugere submetê-los a duas espécies de 'filtros': a filosofia social e educacional com a qual a escola está comprometida e a psicologia da aprendizagem" (SILVA, 2020, p. 25). Essa visão de considerar experiências, Silva (2020) denomina como comportamentalista, que se radicalizou nos anos 60 com a fortificação da percepção tecnicista nos EUA por meio do livro de Robert Mager, intitulado *Análise de objetivos*, que foi "[...] influente no Brasil na mesma época" (SILVA, 2020, p. 26-27).

[30] Em português: "A criança e o currículo" (tradução livre).

Uma observação importante no que tange o Brasil é que identificamos – nas vezes que nosso país é citado acerca das discussões de currículo – ele está sempre em uma posição passiva, de quem recebe as influências e os estudos externos.

Como citado acima, logo abaixo é possível encontrar o quadro com a sistematização dos pensamentos e teorias a respeito do currículo que engendraram as concepções das elaborações.

A iniciativa de organizar por meio dessa representação é para que se tenha uma melhor compreensão da linha cronológica, ou seja, das datas citadas nesse texto, assim como do melhor entendimento das discussões curriculares à época. As informações do quadro abaixo foram adaptadas de Silva (2020):

Quadro 2 – Teorias do currículo

Nome	Teoria
John Dewey	● Construção da Democracia por meio da escola; ● Consideração das experiências estudantis; ● Pouca preocupação à preparação ocupacional adulta.
Bobbit	● Funcionamento da escola como empresa; ● Precisão, eficiência e objetivos; ● Educar para administração; ● Currículo como método de organização; ● Currículo como atividade mecânica; ● Estabelecimento de padrões.
Ralph Tyler	● Organização e desenvolvimento; ● Estudos sobre os próprios aprendizes; ● Estudos sobre a vida contemporânea além da educação; ● Reunião de especialistas de outras disciplinas; ● Objetivos bem definidos e filtrados; ● Definição do uso das experiências estudantis por meio dos objetivos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Destarte, evidenciamos que a própria dimensão de currículo, sua função e sistematização não foi à toa, as ideias iniciais deste documento buscariam responder, por meio das escolas, anseios sociais em diversos contextos. Isso demonstra que o currículo desde sua "fundação" já é atravessado por diversas concepções e jamais foi algo estagnado, ao modo que a sociedade ia percebendo a importância do currículo, mais se debruçava em tal questão.

Portanto, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2020, p. 15).

Na década de 60, diversos movimentos sociais ganham força em diversos lugares no mundo, assim, novas perspectivas de currículo foram sendo difundidas, essas novidades curriculares já adivinham de influências no campo progressista, com uma concepção de que a escola não podia reproduzir os valores empresariais, tão pouco ser um espaço de alienação (SILVA, 2020). Nessa mesma época, o Brasil vivia tempos nebulosos com a sombra do golpe militar que se concretizou anos depois, não à toa, nessa época surgem “[...] livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2020, p. 29).

É importante salientar que, ao tempo que se discutia um currículo mais progressista, também se lutava pela escolarização universal, pois, segundo Tedesco (1981) apud Saviani (2018), mais de 50% de pessoas nos territórios da América Latina eram semi ou totalmente analfabetas.

Essa luta por um currículo crítico, e que atenda às necessidades sociais em geral, se dá justamente porque “as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2020, p. 30), o que não acontece com as tradicionais, visto que, “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (ibidem).

Com esse movimento de um currículo crítico, formaram-se teorias embasadas nesse princípio de mudança e não aceitação do *status quo*; o que devemos reconhecer que, para a história da educação e das pesquisas no campo do currículo, foi um importante passo no que diz respeito à relevância desse documento, pensando sua aplicação. Porque “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como *fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (SILVA, 2020, p. 30 grifos do autor).

As teorias críticas possibilitaram o surgimento das pós-críticas, as quais defendem a inserção de raça e gênero como elementos na elaboração de documentos orientadores do campo educacional, desse modo, após essas novas diretrizes, “tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (SILVA, 2020, p. 85).

É justamente nesse currículo que a Lei 10.639/03 se insere, pois “tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social” (SILVA, 2020, p. 99).

4.1 Um Brasil que tentou ser branco e no meio do caminho tinha um movimento negro

Inserir e aplicar a referida legislação no currículo e, consequentemente, nas escolas públicas, é mais uma forma de reparação histórica contra a violência sofrida pela população negra.

É evidente que o racismo age de diversas maneiras e em diferentes espaços. Sabendo que a escola está inserida nesse modelo social, é imprescindível que não se cometa a ingenuidade de se pensar que o racismo e suas relações fiquem de fora desses espaços. A escola é tão afetada pelo racismo como quão outro espaço social. Essa constatação é importante para pensarmos qual modelo de escola deve ser refutado e qual deve ser construído.

Pós-abolição, o acesso à educação para a população negra era quase zero ou quase nulo. No decorrer da história, isso foi acontecendo de maneira gradativa, mas não de forma emancipatória, como é a real função da escola.

A inserção da população negra nas escolas públicas por muito tempo foi carregada pela ideia de que a escola deveria ser o espaço reparador de raça e/ou um grande laboratório para entender e "consertar" essa população.

O Brasil, por décadas, optou por políticas públicas educacionais racistas para utilizar o espaço escolar como grande instrumento prático da reconfiguração nacional.

Jerry Dávila, em seu livro *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917 – 1945*, nos fornece elementos significativos para tal dimensão, de quão o Estado brasileiro negligenciou por anos as diferentes populações e como a escola serviu de aparato para a tentativa de embranquecer o nosso país.

Em um dado momento da história brasileira, começou um movimento para que se pudesse encontrar o homem brasileiro adequado, que não fosse degenerar a história do país e nem ser símbolo de vergonha nacional perante a geopolítica internacional.

Em1938, Gustavo Capanema, que comandava o Ministério da Educação e Saúde, ficou incomodado com o resultado de uma estátua que sua gestão encomendou para representar o tal homem brasileiro. Isso aconteceu porque o artista responsável pelo desenvolvimento da obra entregou como resultado a imagem que o atual Ministro queria refutar na sociedade brasileira, pois "a figura era um caboclo, um homem das matas, de raça mestiça" (DÁVILA, 2006, p. 48).

O episódio da estátua deixa evidente qual pensamento social o Brasil queria implantar à época – o Ministro queria representar, por meio de uma obra de arte que seria instalada no prédio responsável pelas políticas educacionais, quais seriam os caminhos a percorrer por meio da educação para que a sociedade brasileira se tornasse cada vez mais branca e limpa, que Nina

Rodrigues chamou de degenerados (2011). Visto que "a estátua do 'Homem Brasileiro' deveria completar a alegoria mostrando que a educação pública tornaria os brasileiros brancos e fortes, dignos de seu brilhante futuro" (DÁVILA, 2066, p. 48).

Por fim, a referida obra de arte não foi instalada, porém, o Estado brasileiro não desistiu da ideia de consertar a nação por meio da educação. Optou-se pelas ideias eugenistas para obter o sucesso nessa questão. A estratégia escolhida foi cooptar o currículo escolar e implementar práticas que fariam a sociedade brasileira embranquecer e chegar ao tão sonhado ideal de sociedade perfeita, sem a presença da população negra/indígena.

Nesse sentido, o questionamento era: "como se esperava que professores e cientistas criassem esse futuro de 'Homem Brasileiro'"? (DÁVILA, 2006, p. 56). Uma das primeiras ações para responder esse questionamento foi tratar a questão da raça como problema de saúde, não à toa o Ministério da Educação era unificado com o da Saúde, o que possibilitou o encontro de diversos profissionais dessas áreas e afins com a missão de fazer com que os espaços públicos educacionais pudessem atuar no "conserto" da sociedade brasileira em todos os seus aspectos: político, cultural, social, econômico etc.

Com isso, a grande estratégia foi formar técnicos que formariam professores(as) nessa base eugênica-racista, formação essa que seguia à risca o mesmo modelo de pensamento proposto pela fusão das esferas da educação com a saúde. A formação perpassava para que os(as) professores(as) pudessem entender a importância da escola e suas práticas no desenrolar da futura nação que deveria ser branca (DÁVILA, 2006): "os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas" (DÁVILA, 2006, p. 56).

Estamos falando de um país que sistematizou a educação pública para que ela fosse parte do projeto embranquecedor da nação, produziu-se a ideia de que tudo que pertencia à população negra e indígena deveria ser refutado e que a escola tinha um papel de destaque nessa concepção, tanto para combater as referidas influências dos não "bem quistos" quanto suas ramificações culturais. Assim, "o movimento da educação pública cresceu com base nesse novo consenso de que a degeneração era adquirida e podia ser mitigada" (DÁVILA, 2006, p. 60).

Não bastasse a difusão do pensamento eugenista e de suas práticas pedagógicas, aproveitou-se o momento em que a população negra conseguia adentrar o espaço escolar para dar início a diversas pesquisas atreladas à saúde física e mental desses(as) estudantes, daí mais um reforço da ideia de unificar as repartições educação e saúde, para que não houvesse nenhuma

possibilidade do plano de embranquecimento falhar. Podemos chamar esse movimento de "frente dupla estratégia do embranquecer".

Segundo Dávila (2006), essas pesquisas realizadas obtinham diversas metodologias e foram alvo de uma ampla discussão de qual seria o modelo mais eficiente à época, por exemplo: mapeamento das influências culturais e ambientais na degeneração; testes de medição psíquica e inteligência; ficha antropométrica (registro do fenótipo); ficha higiene mental (registro psicológico).

Obviamente, pelo tamanho do Brasil, essas metodologias não podiam ser implementadas em todo território nacional, assim, as escolas do Rio de Janeiro por meio do IPE (Instituto de Pesquisas Educacionais) serviram de base para essa putrefa experiência:

> O Rio de Janeiro foi alvo das atenções dos reformadores desde a gestão de Afrânio Peixoto em 1917. Era o maior sistema escolar do Brasil, e os reformadores o utilizavam como uma vitrine para os projetos de educação pública que podiam ser desenvolvidos por outros sistemas escolares em toda a nação (DÁVILA, 2006, p. 66).

Pode-se constatar que a difusão de embranquecimento se deu em todo e qualquer aparato público em uma perspectiva científica. O plano não podia deixar pontas soltas no que tangia o seu sucesso, por isso "[...] o Departamento de Educação do Rio de Janeiro fazia circular entre os professores da cidade e sistemas escolares de todo o país" (DÁVILA, 2006, p. 71). É possível observar que, por meio de publicações com foco em educação e saúde, havia uma real intensão de "purificação do país".

Destarte, ao analisarmos por uma ótica crítica da educação, compreendemos que o espaço que era para difundir o respeito e à diversidade foi usufruído de maneira totalmente invertida, produzindo um dano enorme, principalmente, às populações atingidas por essas concepções educacionais racistas.

Vivemos em um país que, em determinado momento da sua história, fundiu dois ministérios para tornar essa nação com traços europeus e "boa", isso não pode ser descartado nas pesquisas que envolvem educação e, quiçá, qualquer outra que queira promover o bem-estar da população por meio do respeito às diferenças.

As reflexões fincadas no período em que se tentou embranquecer esse país por meio da educação pública não podem desaparecer como sombra ao chegar da noite. É preciso que sempre lembremos que um dia esse país utilizou-se da escola para perpetuar ideias racistas legitimadas pela ciência e pelo poder público.

Nesse sentido, a defesa da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade se faz necessário quando olhamos para o nosso passado recente na tentativa esmagadora de embranquecimento através dos espaços de aprendizagem.

Essa reflexão só reforça o que foi citado acima: que não devemos esquecer de como a educação pública já serviu de base para políticas racistas, pois é por meio deste não esquecimento que devemos questionar em que medida os reflexos dessas ações desastrosas ainda permanecem e como a Lei 10.639/03 é um importante instrumento de combate. Entre outras palavras, é um meio de contraembranquecer (contraeugenizar) a escola e seus desdobramentos, possibilitando, assim, que os números debatidos acima sofram transformações:

> A sala de aula é um espaço privilegiado de confronto e convivência entre os diferentes valores que constituem as diferentes formações culturais, e o entendimento desses valores deve ser examinado na história específica de cada formação cultural (PINTO, 2013, p. 31).

A legislação antirracista tem um papel fundante no verdadeiro sentido do que é a escola e como ela deve propiciar um ambiente saudável e de plena cidadania para àqueles(as) que a ocupam, uma vez que é ocupada pelos diferentes corpos e culturas.

Por conseguinte, reconhecer a luta e história dos movimentos negros que desaguou na criação da Lei 10.639/03 faz parte dessa perspectiva de escola citada ao final do parágrafo anterior.

Entendemos que a forma de organização e luta da população negra possibilitou conquistas por meio de Ações Afirmativas que são práticas desenvolvidas para que as desigualdades estruturantes a partir de raça possam ser diluídas ao longo dos anos. Oliven (2007, p. 30) define que "o termo *Ação Afirmativa* refere-se a conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado".

Uma ação afirmativa bastante difundida são as cotas raciais que promovem o ingresso nas universidades públicas e/ou em cargos de provimento público. A compreensão da importância dessas ações se torna fundante quando falamos da possibilidade de trazer melhorias para a população negra:

> A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente

> a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007, p. 30).

Destarte, é possível afirmar que a Lei 10.639/03 faz parte desse rol de políticas públicas fincadas a partir da perspectiva de Ação Afirmativa, dado que ela surge da luta histórica do Movimento Negro e foi referenda pelo Estado brasileiro.

A discussão da legislação acerca das relações étnico-raciais, como Ação Afirmativa, é um ganho, ao pensarmos por esse olhar. Por isso, entendemos que é uma política que deve ser mantida e aplicada, pois possibilita a reparação diante da história em relação à escola que por anos negligenciou os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana.

4.2 A Lei 10.639/03 é uma conquista social negra

Gomes (2010) destaca que a militância negra sempre se preocupou com análises de dados da categoria raça. O Movimento Negro sempre esteve atento para as questões na sociedade brasileira. Essa preocupação com raça possibilitou que o Movimento Negro pudesse ressignificar a ideia de raça, e, ao fazer esse processo, inicia-se um outro debate acerca do que é ser negro(a) no Brasil, visto que a preocupação do Movimento era retirar a carga racista acerca da palavra e levá-la para o lugar da potencialidade enquanto corpo emancipado, resistente e de luta:

> O movimento negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2020, p. 21).

Assim, compreendemos que essa guinada na categoria raça foi elemento fundante para se pensar novas perspectivas de luta contra o racismo no Brasil. A perspectiva de raça como não inferior também surge como um convite para que outras pessoas negras pudessem se sentir representadas e, consequentemente, sair do lugar histórico imposto a partir da ideia de margem, o que os(as) levava ao que conhecemos como marginalidade. Nesse sentido, ao falarmos de uma nova concepção de raça, construía-se a possibilidade de identidade étnica de maneira incisiva, arrancando-nos dos valores subalternos:

> No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como regulação conservadora; explica como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2020, p. 21).

Ao longo da constituição da história brasileira e do Movimento Negro, sempre nos deparamos com diversas ações e momentos em que essa população buscou meios para se autoafirmar em solo brasileiro, assim como combater práticas racistas. Não obstante, a educação não ficou de fora do que podemos chamar de estratégias de sobrevivência.

A partir da institucionalização do Movimento Negro, o debate de como as relações étnico-raciais eram pautadas nas escolas foi tomando grandes proporções. À época, uma importante análise desse debate foi levantada por Abdias Nascimento, no qual o intelectual denunciava a exclusão da população negra dos bancos escolares formais, assim como os modelos escolares propostos no Brasil (NASCIMENTO, 2016). O intelectual compreendia que a forma como a educação estava estruturada não beneficiava as pessoas negras, pois era um modelo muitas vezes remetido à Europa e aos Estados Unidos:

> O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - primário, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase Silvio Romero, constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos (NASCIMENTO, 2016, p. 113).

Nascimento (2016) evidenciou que o apagamento da relações étnico-raciais nas escolas públicas era feito de maneira sistemática e estrutural, visto que as discussões africanas e afro-brasileiras e seus desdobramentos não compunham os espaços de aprendizagem. Desse modo, reivindicar que estes acolhessem a temática negra de maneira significativa fez parte de mais uma estratégia de luta no que tange à luta contra o racismo.

Ainda nesse sentido, Gomes (2020) é assertiva em dizer que o Movimento Negro também reivindicou a ocupação da população negra nas escolas públicas, visto que boa parcela dessa população sofria com a falta de letramento, o que ocasionava problemas futuros – por exemplo, no angariamento de postos de trabalhos.

Ao refletirmos acerca disso, chegamos em um ponto de reflexão necessário. O Movimento Negro compreendeu que, em uma sociedade racista, a não escolarização aprofundava ainda mais essas desigualdades e os impedimentos de acessos: “entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mercado de trabalho” (GOMES, 2020, p. 29).

O mesmo Movimento Negro que lutou pela inserção de pessoas negras nos espaços oficiais escolares agora detinha outra missão: fazer com que essas pessoas pudessem se

reconhecer e ser reconhecidas nesses espaços, pois, se a escola faz parte da sociedade, obviamente seus processos de aprendizagem não fogem dessa perspectiva. Uma luta por uma educação para que conteúdos afro-brasileiros fossem lecionados, então, iniciou-se no Brasil.

Assim, começou a importante luta no que tange às relações raciais nas escolas como conteúdo curricular; a intelectualidade negra e o Movimento Negro iniciaram um processo de luta maciça para que conteúdos de história africana e cultura afro-brasileira pudessem fazer parte dos currículos oficiais de ensino.

Segundo o movimento, as crianças negras não se viam nesses espaços e isso ocasionava enormes pesares no que diz respeito à identidade e emancipação enquanto corpo-povo. A conferência de Durban, África, foi um importante evento para que essas políticas educacionais fossem adotadas pelo Estado brasileiro:

> A luta pela inserção do direito da população negra à educação, após a Conferência de Durban, África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares (GOMES, 2010, p. 103).

É importante termos a compreensão de que a inserção dos conteúdos afro-brasileiros e africanos foi uma reivindicação de política pública, ou seja, algo que deveria atravessar todo sistema escolar brasileiro.

Essa preocupação do Movimento Negro foi fundante para que, no ano de 2003, a Lei 10.639/03 fosse constituída como uma política educacional de Estado, pois a nova legislação veio alterar a LDBEn: "Essa Lei é resultado das lutas, denúncias e pressões históricas do movimento social negro por uma educação que possibilite a vivência da diversidade étnico-racial e relações mais democráticas e plurais na instituição escolar" (PASSOS, 2008, p. 15).

Portanto, ao falarmos de Lei 10.639/03, estamos dialogando com uma política de Estado no âmbito educacional, assim, a legislação deve ser cumprida na íntegra, pois ela não tem caráter opcional, é uma obrigatoriedade, pois:

> A lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira como um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2010, p. 106).

As escolas públicas agora são abarcadas por uma nova perspectiva acerca da educação, e essa mudança nos currículos educacionais provoca uma série de reações nas práticas educacionais. É importante que reconheçamos quais são os fundamentos da legislação e como eles tem contribuído para o que denominamos como educação antirracista:

> A partir de 9 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatório o ensino da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política, em todas as escolas de ensino fundamental e médio do País. (PASSOS, 2008, p. 15).

A Lei 10.639/03 é um marco em relação ao currículo e seus elementos, visto que sua aplicabilidade tensionou para que novas ferramentas pedagógicas fossem inseridas no âmbito escolar. Do mesmo, não é possível falar dessa legislação sem destacar a importância do Movimento Negro; isto é: é preciso sempre rememorar como as instituições negras foram fundantes para tal, e caso isso não aconteça, reproduz-se uma relação a partir do racismo, que é esquecer as contribuições negras em nosso país. A contextualização da luta para que a Lei fosse implantada é importantíssima no que tange à memória negra.

4.2.1 A redação da Lei

Um exercício interessante ao pensarmos a Lei é a compreensão da sua grafia. É necessário esse olhar para que a mesma tenha sua aplicabilidade na íntegra. Ao estudarmos a legislação, nos deparamos com elementos que fazem a diferença nas práticas pedagógicas.

No cabeçalho da publicação do Diário Oficial da federação, é bem sugestiva a palavra "obrigatoriedade", e isso demonstra que a Lei não pode ser entendida como eletiva, ela deve fazer parte do currículo escolar em todas as instâncias.

A Lei é evidente em relação ao seu objetivo geral quando diz que sua principal função é o estudo "da história e cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2008). A compreensão do objetivo geral nos leva à reflexão de que será preciso partir de um ponto histórico, perpassando pelas contribuições culturais africanas que designaram na formação da cultura afro-brasileira.

Em seus objetivos específicos, a legislação nos atenta para essa descrição acima, do ponto de partida para o ponto de chegada.

O primeiro elemento que deve ser instituído nos currículos e nas práticas pedagógicas é a "história da África e dos africanos" (BRASIL, 2008). E esse resgate da história do continente

africano e seus povos é fundante para que a dimensão de que as contribuições africanas no Brasil não surgiram à toa ou do nada, são fincadas a partir de povos e suas histórias.

O segundo elemento é a "luta dos negros no Brasil" (BRASIL, 2008). É importante que os currículos e as práticas pedagógicas levem em consideração de como a população negra sempre esteve frente a uma luta diante do racismo e suas consequências. Essa perspectiva nos proporciona evidenciar como diversas estratégias foram criadas ao longo da história negra no Brasil, essa luta se desenvolveu por diversas formas de organização.

O terceiro elemento relatado na legislação é o mais extenso. Ele traz elementos acerca da cultura, formação nacional e contribuições da população negra nos segmentos sociais, políticos e econômicos. Nos dizeres da Lei, é preciso ensinar "a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2008). Compreendemos que esse ponto é para evidenciar questões que fazem parte do contemporâneo sem perder a base pelo viés da memória e influência africana no Brasil. Cabe aqui destacar a consideração de que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus atende às categorizações supracitadas entorno da Lei.

A intenção de esmiuçar como a legislação está posta, não é para dizer como cada Prática Pedagógica deve ser elaborada no que podemos chamar chão de escola, mas, sim, para evidenciar que é de suma importância a compreensão do que está escrito na legislação para que se possa, de fato, cumpri-la na íntegra e proporcionar o fomento das relações étnico-raciais, possibilitando avanços.

Ainda nessa discussão, e não menos importante, outro documento que deve receber atenção em relação à Lei 10.639/03 é o PPP (Projeto Político Pedagógico). Pensar educação para as relações étnico-raciais é, também, diagnosticar como essa legislação está fincada no PPP. A não elaboração de um PPP em consideração à Lei 10.639/03 nos leva para a perpetuação do racismo institucional e legitimidade das desigualdades raciais através da escola.

É imprescindível que esses pontos levantados na legislação integrem os currículos e os PPPs, pois é por meio deles que práticas pedagógicas em torno das relações étnico-raciais poderão ser oferecidas na escola.

4.3 Educação antirracista

Como bem-visto, o currículo é um dos principais instrumentos para que a inserção das relações étnico-raciais seja uma realidade, pois, ao falarmos de currículos, não podemos negligenciar que ele está ligado estritamente às práticas pedagógicas.

Entender a importância da inserção desse currículo é fazer valer a seriedade com que a Lei 10.639/03 deve ser tratada e, obviamente, colocada em ação. Nesse sentido, "a escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial" (GOMES, 2010, p. 104).

É preciso a consciência da responsabilidade com a Lei 10.639/03 ao tratarmos dessas questões nas escolas públicas, que devem proporcionar uma educação pautada em direitos. Como o direito de viver, de se achar belo(a), de se achar importante, de se achar sujeito, de valorizar sua ancestralidade etc. Para tal, a escola precisa "[...] respeitar e reconhecer as diferenças" (GOMES, 2010, p. 102).

Com isso, é possível estabelecer ações que não fiquem no campo do "somos todos(as) iguais". Esses discursos em nada contribuem para o combate às discriminações e o fomento de práticas em torno da Lei 10.639/03.

Ao fomentar a concepção de respeito às diferenças, se estabelece a noção de que a igualdade não é algo que nos atinge enquanto corpo, principalmente no Brasil.

É nas diferenças que a noção de respeito deve ser fomentada, é necessário que a escola, por meio do seu currículo, faça valer a perspectiva de que ser diferente não pode causar estranhamento no(a) outro(a) e implicações negativas naqueles(as) que "são lidos(as)" como diferentes em uma dimensão de inferioridade.

É no forjamento do fomento das diferenças e do respeito que as escolas públicas devem fomentar e implementar as ações da Lei 10.639/03, pois, "ao assumir essa dupla função, a escola brasileira, desde a Educação Básica até o ensino superior, é responsável por construir práticas, projetos e iniciativa eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais" (GOMES, 2010, p. 102).

A escola pública tem a missão de assumir esse desafio de romper com o discurso "somos iguais" e, por meio de processos reflexivos, de pesquisas e experiências, de proporcionar o bem-estar para todos(as) os(as) ocupantes.

É importante que essa perspectiva de colocar em prática o currículo antirracista seja difundida. Os espaços escolares públicos são fundantes nesse movimento – é por meio deles que a mediação para que ocorra essas ações se evidencia, visto que não podemos duvidar do poder que a escola tem no que tange à difusão de novos conhecimentos perante a sociedade em geral, e essa dimensão nos traz a possibilidade de estarmos sempre tensionando esses espaços a partir das nossas práticas pensando a Lei 10.639/03:

> A escola como espaço de transformação, formação e integração dos indivíduos na sociedade, deve agir como tal, mediando o processo de valorização e difusão da cultura afro-brasileira como forma de promover a autoestima e a identidade étnica (BRAGA, 2018, p. 21).

Com o passar dos anos da promulgação da Lei, alguns avanços foram significativos no que tange às modificações curriculares e nas práticas pedagógicas. A partir dos emaranhados de reflexões e metodologias foi se popularizando, por exemplo, o termo 'antirracista' em conjunto com a palavra 'educação'. Essa nomenclatura vem sendo usada justamente por profissionais que se aportam da legislação vigente para inserir a história africana e afro-brasileira e seus respectivos desdobramentos por meio das discussões de raça.

Quando anunciamos em um trabalho o conceito de educação antirracista, já é possível estabelecer um entendimento do queremos dizer e, principalmente, fazer. Sendo assim, o que podemos considerar uma educação antirracista?

A primeira constatação pode ser feita a partir da própria palavra 'anti'. Ou seja, é um modelo de educação que não aceita o racismo nas suas diversas formas de opressão e, parafraseando Malcolm-X, visa buscar por qualquer meio (histórico, artístico, religioso etc.) o combate às discriminações e a valorização de culturas negras nas escolas públicas. Uma educação antirracista é, portanto, uma educação que tem lado e não aceita a neutralidade e as discriminações. Esse método de educação pautado no 'anti' vai contra qualquer processo discriminatório nas escolas. A segunda constatação chamamos de experiências pedagógicas negras-afirmativas. São aquelas que se aportam, de algum modo, em culturas e pessoas negras para disseminar suas práticas.

A terceira constatação é que esse modelo de educação deve estar apoiado na pedagogia crítica, pois esta reconhece as desigualdades estruturantes e como a escola pública é um meio para superação destas, possibilitando assim, "[...] à escola buscar no seu interior respostas pedagógicas-didáticas, articuladas à crítica dos mecanismos e imposições resultantes da sociedade organizada em classes sociais antagônicas (PIMENTA, 1988, p. 140).

Por fim, fechando essa dimensão do que podemos considerar como educação antirracista, evidencia-se que práticas pedagógicas, nessa perspectiva, podem ser desenvolvidas de diversas maneiras e ações; ou seja, uma educação antirracista não provém de um modelo único e estratificado de aplicação da Lei 10.639/03, ela se manifesta de distintas formas com o mesmo objetivo: o combate ao racismo e a difusão do respeito às diferenças e valorização das culturas negras. Para tal, cada escola pública (docentes/discentes/gestão/comunidade) deve aferir qual melhor método no que diz respeito ao sucesso da educação antirracista. É nessa concepção de educação antirracista que esta pesquisa se propõe, no intuito de aferir como

práticas pedagógicas antirracistas vêm sendo desenvolvidas por meio da vida e obra de Carolina Maria de Jesus.

A finalidade desse capítulo foi diagnosticar que o currículo é um importante instrumento de luta e que devemos ficar atentos(as) em como este é elaborado e aplicado, pois em muitas vezes pode servir como aparato para manutenção do *status quo*. Também dissertamos acerca da resistência negra, que historicamente vem fazendo denúncias frente às manifestações racistas em diversos espaços a exemplo da escola pública. E que esses processos de resistência culminaram em uma legislação que obriga o ensino de cultura africana e afro-brasileira que ao passar dos anos vem desaguando numa concepção antirracista de educação.

O próximo capítulo visa provar como a vida e obra de Carolina Maria de Jesus servem de subsídios para a aplicação de uma educação antirracista amparada na lei 10.639/03. Nele será possível perceber as inspirações de trabalhar com a autora, sua importância, seus métodos e quais contribuições a intelectual fornece na vida dos(as) estudantes negros(as), assim como, para os espaços públicos de educação em outras categorias como gênero e classe.

5 VIDA E OBRA: CAROLINA MARIA DE JESUS COMO CONTEÚDO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A partir daqui o(a) leitor(a) terá a oportunidade de conhecer como a vida e obra de Carolina Maria de Jesus fazem jus de estarem nas escolas públicas concomitantemente com a Lei 10.639/03. Esse capítulo foi construído por meio de uma análise séria e progressiva acerca da hipótese deste trabalho. Não à toa, o modo como o dividimos faz parte dessa seriedade e na perspectiva de entendimento pleno pós leitura. Entendemos que pela grandiosidade da intelectual os quadros abaixo fossem construídos para que a leitura permita as mais variadas e profundas reflexões. Destarte, dividimos o início da leitura do capítulo entre a apreciação dos quadros com os dados dos sujeitos da pesquisa, fizemos o esforço de extrair o máximo de elementos em relação ao perfil dos(as) entrevistados(as). O segundo momento desse capítulo é a análise por meio das falas dos(as) professores(as) de como a contribuição da vida e obra de Carolina Maria de Jesus se estabelecem nas escolas públicas em conjunto com a Lei 10.639/03.

5.1 Sujeitos da pesquisa

Para melhor entendimento acerca do perfil dos(as) entrevistados(as), decidimos pela elaboração dos quadros abaixo como estratégia de evidenciar a descrição destes(as). Ao final, há uma pequena análise com nossas impressões dos sujeitos da pesquisa.

PROF. 1 Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa

RAÇA	**GÊNERO**	**IDADE**	**ESTADO**	**TRAJETÓRIA ESCOLAR BÁSICA**
Negra	Feminino	52	Rio de Janeiro	Pública
FORMAÇÃO:				
INICIAL	**CONTATO COM ERER[31] (FI)[32]**	**CONTINUADA**		
Letras	Não	Especialização em Línguas e Literaturas		
ATUAÇÃO:				
ESFERA	**TIPO**	**TEMPO**	**ÁREA**	**CICLO (S)**	**DEDICAÇÃO**
Municipal Estadual	Públicas	16 anos	Português - Inglês	Fundamental EJA[33]	Exclusiva

PROF. 2

RAÇA	**GÊNERO**	**IDADE**	**ESTADO**	**TRAJETÓRIA ESCOLAR BÁSICA**
Negra	Feminino	43	Mato Grosso	Pública
FORMAÇÃO:				
INICIAL	**CONTATO COM ERER (FI)**	**CONTINUADA**		
Letras	Não	Especialização Docência do Ensino Superior e Mestrado		
ATUAÇÃO:				
ESFERA	**TIPO**	**TEMPO**	**ÁREA**	**CICLO (S)**	**DEDICAÇÃO**
Estadual	Pública	15 anos	Português	Fundamental	Exclusiva

[31] Educação para as relações étnico-raciais
[32] Formação inicial
[33] Educação de Jovens e Adultos

PROF. 3

RAÇA	GÊNERO	IDADE	ESTADO	TRAJETÓRIA ESCOLAR BÁSICA
Negra	Feminino	43	São Paulo	Pública

FORMAÇÃO:		
INICIAL	**CONTATO COM ERER (FI)**	**CONTINUADA**
Educação Física	Não	Especializações: Ensino da Filosofia; Mídias da Educação; Educação Antirracista e Mestranda

ATUAÇÃO:					
ESFERA	**TIPO**	**TEMPO**	**ÁREA**	**CICLO (S)**	**DEDICAÇÃO**
Municipal	Pública	13 anos	Educação Física	Fundamental	Exclusiva[34]

PROF. 4

RAÇA	GÊNERO	IDADE	ESTADO	TRAJETÓRIA ESCOLAR BÁSICA
Branca	Masculino	39	Maranhão	Pública

FORMAÇÃO:		
INICIAL	**CONTATO COM ERER (FI)**	**CONTINUADA**
Letras	Não	Mestrado - Doutorando

ATUAÇÃO:					
ESFERA	**TIPO**	**TEMPO**	**ÁREA**	**CICLO (S)**	**DEDICAÇÃO**
Estadual	Pública	13 anos	Português	EJA	Exclusiva

[34] A entrevistada é Yalorixá (sacerdotisa de uma casa de Candomblé) e considera esta uma dedicação.

PROF. 5

RAÇA	GÊNERO	IDADE	ESTADO	TRAJETÓRIA ESCOLAR BÁSICA
Não soube definir	Feminino	37	São Paulo	Pública

FORMAÇÃO:		
INICIAL	CONTATO COM ERER (FI)	CONTINUADA
Letras Português – Espanhol	Não	Não

ATUAÇÃO:					
ESFERA	TIPO	TEMPO	ÁREA	CICLO (S)	DEDICAÇÃO
Estadual	Pública	17 anos	Português	Fundamental	Exclusiva

PROF. 6

RAÇA	GÊNERO	IDADE	ESTADO	TRAJETÓRIA ESCOLAR BÁSICA
Negra	Feminino	43	Espírito Santo	Pública/Particular

FORMAÇÃO:		
INICIAL	CONTATO COM ERER (FI)	CONTINUADA
Pedagogia	Pouquíssimo	Mestranda

ATUAÇÃO:					
ESFERA	TIPO	TEMPO	ÁREA	CICLO (S)	DEDICAÇÃO
Municipal	Pública	10 anos	Anos iniciais	Fundamental	Exclusiva

Fonte: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4, Prof. 5 e Prof. 6 elaborados pelo pesquisador.

Ao todo foram seis pessoas que participaram das entrevistas. Em relação às identidades raciais, quatro se declararam pertencentes à população negra, um à população branca e uma pessoa não soube definir.

No que tange às questões de gênero, cinco se declararam do sexo feminino e um do masculino.

Todos(as) tiveram sua formação básica na escola pública, porém, a Prof. 6 teve uma passagem por escola particular. Já na formação inicial, cinco não estudaram as relações étnico-raciais e a Prof. 6 teve um breve contato com a ERER. Em relação à formação continuada estão nesses níveis: três detêm especialização; dois deles mestrados; e uma pessoa é doutoranda. O tempo de atuação dos(as) participantes na Educação Básica varia entre dez e dezesseis anos e não trabalham em outros locais, assim como todos atuam em escolas públicas nos seguintes ciclos: Anos Iniciais (1); Ensino Fundamental (4); EJA (1).

A pesquisa contou com entrevistados(as) das seguintes regiões do país: Espírito Santo (1); Maranhão (1); Mato Grosso (1); Rio de Janeiro (1); São Paulo (2). Regionalizando, temos os seguintes dados: Centro-oeste; Nordeste; e Sudeste.

5.2 Práticas Pedagógicas

Em relação ao procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes da Educação Básica. Severino (2007) salienta que essas são bastante utilizadas nas Ciências Humanas e possibilitam uma interação em que o(a) pesquisador(a) "visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam". (SEVERINO, 2007, p. 124).

A escolha pelos sujeitos da pesquisa se deu pelo eixo: trabalhar de algum modo a vida e obra de Carolina Maria de Jesus em conjunto com a Lei 10.639/03 na escola pública. Portanto, a localização dos sujeitos foi feita por pesquisa via Lattes e/ou Google Acadêmico e rede pessoal de contatos. O primeiro passo para oficializar o convite e viabilizar a participação dos sujeitos foi o envio de *e-mail* com a explicação de como foi localizado(a) e qual objetivo do meu contato. O *e-mail*, ainda, contava com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto de pesquisa, ambos documentos aprovados pelo Comitê de Ética da universidade em que essa pesquisa foi realizada. Após o aceite, as entrevistas foram marcadas e realizadas separadamente. As entrevistas aconteceram por meio da plataforma *online*[35] Microsoft Teams.

O roteiro das entrevistas é dividido em três blocos: 1) Dados pessoais, formação e atuação; 2) Legislação 10.639/03; 3) Vida e obra de Carolina Maria de Jesus como práticas pedagógicas antirracistas.

[35] Existia a possibilidade de duas entrevistas serem realizadas presencialmente em São Paulo, porém, devido a pandemia da Covid-19 os protocolos sanitários foram seguidos. Em relação às outras, seriam feitas remotamente devido à distância territorial dos(as) participantes.

As análises dessas entrevistas foram feitas por meio de Bardin (2016), que sugere três etapas (Pré-análise; Categorização do material; Tratamentos dos dados) para que pesquisas de cunho qualitativo tenham credibilidade como outras.

De acordo com Bardin (2016), a etapa da Pré-análise é o momento em que o(a) pesquisador(a) tem contato direto e profundo com os dados obtidos. A autora denomina esse estágio de "leitura flutuante" que "[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões ou orientações" (BARDIN, 2016, p. 96).

A leitura flutuante foi responsável pelo surgimento de diversos pontos e categorias na análise. É assim que chegamos na segunda etapa, que foi a da Categorização. Ainda, com a autora, essa técnica é imprescindível na pesquisa qualitativa, visto que:

> A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos organizados) não introduz desvios (por excesso ou recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2016, p. 119).

A categorização aconteceu em dois momentos: no primeiro, de maneira ampla; e no segundo, foram agrupadas em "caixas" (BARDIN, 2016). O critério utilizado nessa técnica foi o da significação de pensamentos, que consistiu em agrupar as expressões que se cruzaram nas falas e, consequentemente, na categorização.

A última etapa da análise foi o tratamento dos dados, onde foi possível averiguar por meio da "inferência específica" o que as entrevistas puderam contribuir no processo epistemológico da pesquisa e na comprovação da hipótese (BARDIN, 2016).

A representação abaixo exemplifica o procedimento em conjunto com Bardin (2016):

Gráfico 1 – Procedimento metodológico

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Salientamos que as análises das entrevistas foram realizadas após a banca de qualificação, a qual aprovou o procedimento metodológico empregado na pesquisa. Isso se deu para se ter a certeza de que o tratamento dos dados seguiria a rigorosidade acadêmica e que pudesse, de fato, fornecer elementos para a comprovação da hipótese levantada por essa pesquisa.

A forma como elaboramos a organização dos dados empíricos parte da noção que Bardin (2016) nos revela em relação à análise qualitativa, visto que ela "[...] apresenta certas caraterísticas particulares" (BARDIN, 2016, p. 115). Uma delas está apresentada abaixo, que é quando as falas dos(as) entrevistados nos fornecem categorias e, subsequentemente, temas. Isso se dá porque não necessariamente uma análise imbricada na autora precisa ficar refém à quantificação de palavras em cada verbalização individual. Assim, decidimos por fazer a categorização levando em consideração as categorias e temas que surgiram em nossa leitura flutuante. Nas palavras da própria autora:

> Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a "inferência – sempre que é realizada – **ser fundada na presença do índice (tema palavra, personagem** etc.!), e **não sobre a frequência da sua aparição**, em cada comunicação oral" (BARDIN, 2016, p. 115-116, grifos do autor)

Desse modo, concordamos com a autora ao dizer que "o processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica" (BARDIN, 2016, p. 119). É por essa constatação que julgamos importante trazer boa parte das falas dos(as) entrevistados(as) em nosso trabalho. Consideramos que a leitura mais expansiva dos dados

empíricos possibilita uma interpretação mais segura daquilo que foi falado e do que foi destacado na pesquisa. Desse modo, como viabilidade para tal, nos utilizamos do que a autora supracitada denomina como "caixa" (BARDIN, 2016). Fincado nesse modelo, o quadro com as falas tem uma categoria específica e dentro deste pode haver um ou mais temas que organizam as falas dos entrevistados(as) de acordo com a significação, ou seja, a resposta aferida para o respectivo questionamento. Essa forma de categorização possibilitou trazer para a pesquisa as falas de todos(as) entrevistados(as) de acordo com cada tema, dando, assim, uma magnitude do que estes(as) pensam e nos revelam acerca da hipótese desse trabalho. Logo, encontramos em nossa análise seis categorias e doze temas que dialogam sistematicamente entre si.

No que tange à inferência/tratamento dos dados, optamos por trazer os grifos elaborados na categorização para dentro do texto discursivo como citação direta por parte dos(as) entrevistados(as), dando assim, mais sentindo para nossa análise e possibilitando que o(a) leitor(a) volte ao quadro de categorização a qualquer momento. Isso se deu pelo fato de reconhecermos os(as) entrevistados(as) como "[...] emissor ou produtor de mensagem". (BARIND, 2016, p. 133). Partindo deste, "a análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece" (BARDIN, 2016, p. 135).

Destarte, as significações fornecidas pelos(as) entrevistados(as) foram sendo inseridas à medida que a própria análise foi construída, pois, por meio destas, questionamentos e conclusões puderam ser elaborados em consonância com a hipótese da pesquisa, portanto, trata-se aqui de inferências específicas (BARDIN, 2016) – o que não anula as falas nas suas totalidades, visto que, como dito acima, nossa categorização permite o(a) leitor(a) regressar ao quadro. As inserções das falas dos(as) entrevistados(as) estão entre aspas, em itálico e referenciadas de acordo com seu codinome, por exemplo: *prof. 1*. Abaixo, já é possível observar nosso primeiro quadro de categorias/temas que trata da legislação e o quão ela é fundante para pensar educação antirracista, e em subsequente nossa inferência acerca das falas:

Quadro 4 – Sistematização das falas dos sujeitos

Categoria: Lei 10.639/03	
Tema	**Verbalizações**
	Prof. 1: Acho ela **de suma importância para a educação** como um todo. **Prof. 2:** A lei **pede para você trabalhar a literatura africana, a literatura indígena.** **Prof. 3:** Eu tenho uma percepção de que **ela faz um marco e ela é um divisor de águas**, né [sic].

Importância	**Prof. 4:** Então, o importante, o que eu acho, né [sic] é o de transformar o ensino sobre a cultura afro-brasileira, a influência da produção, da participação afro-brasileira para os alunos, é de fazer isso conhecido, **tentar reduzir esse apagamento histórico** que sempre aparece, né [sic] em apagar a negritude dos escritores, sobretudo, da parte da literatura. **Prof. 5:** Eu acho que toda lei é uma conquista para a gente ter o espaço conhecido, de fato que é nosso, então ela, infelizmente quando uma lei vem, ela vem parecendo que é uma imposição, mas eu vejo isso como **trazer para as escolas, para todos**, dizer que está mais do que na hora de se trabalhar diretamente, trazer e pontuar. **Prof. 6:** O fato de ter vindo de outro estado, de sentir a diferença cultural, na época, quando eu vim para cá, **eu não usava meu cabelo natural**, eu tinha curiosidade de conhecer meu cabelo natural, então imaginava que seria aquela coisa de televisão e para mim foi um choque, então ter contato com a lei foi também um período de me reconhecer enquanto pessoa negra, então assim, eu não consigo dissociar a professora 6[36] que trabalha a lei 10.639 da minha trajetória pessoal, então assim, foi no contato com essa lei que tive uma ampliação assim, até do meu próprio repertório pessoal, de espaços que eu frequento, de pessoas que eu conheci e que contribuíram para que seja professora que eu sou hoje.

Fonte: elaborado pelo próprio pesquisador.

A Lei 10.639/03, como já supracitado, é uma conquista importante para a educação e a sociedade no geral, visto que uma educação baseada nesta tem impacto direito para além das relações na escola pública. A defesa e aplicação desta deve ser algo primordial quando pensamos em superação das desigualdades raciais e a identidade negra.

Como visto nas falas dos(as) entrevistados(as), ter a Lei como um aparato pedagógico se faz necessário na compreensão de que por meio dela outra educação é possível, pois esta carrega consigo métodos que evidenciam como a presença africana no Brasil foi fundamental, assim como a Lei "*tenta reduzir esse apagamento histórico*[37] *(prof. 4)*" impetrados às produções negras.

Gonçalves e Silva (2011) debatem que o ensino das relações étnico-raciais em nosso país é complexo devido a nossa formação cultural, porém, fazê-lo acontecer não é impossível. "Portanto, a inserção da Lei 10.639/03 na LDB coloca os profissionais da educação diante de um compromisso de discutir as questões raciais no âmbito escolar" (MOREIRA, 2008, p. 101).

Assim, é válido que educadores(as) tragam cada vez mais o texto da Lei em seus projetos e falas para que consigam colocar no chão da escola sua eficácia. Para tal, isso exige um

[36] A entrevistada citou seu nome. Para manter o anonimato de acordo com as regras do Comitê de Ética, preferimos substituir pela nomenclatura da pesquisa.

[37] As inserções entre aspas e itálicos são referências às falas dos(as) entrevistados(as).

comprometimento com a Lei 10.639/03 de modo que aplicabilidade da legislação seja entendida pela escola pública como uma responsabilidade perante as contribuições que esta impõe.

Fica evidente nas referidas falas que a Lei 10.639/03 é uma legislação para além das demandas institucionais, pois ela "*pede para você trabalhar a literatura africana, a literatura indígena (prof. 2)*". Assim, ela estabeleceu depois da sua promulgação uma nova característica nas escolas públicas e nos(as) profissionais da educação. A Lei tem a capacidade de reconhecer o que é o Brasil e como as relações raciais estão postas e qual o papel das escolas públicas nesse processo, "por isso, a inclusão da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos no currículo da Educação Básica representa um avanço político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira" (PASSOS, 2008, p. 17).

Destarte, os(as) entrevistados(as) evidenciaram como a legislação suprime o apagamento histórico impetrado na população negra no Brasil, assim como esta é capaz de transformar não só o ambiente escolar, mas também os(as) professores(as) que a colocam em prática – isso é perceptível quando (o)a prof. 6 diz: "*eu não usava meu cabelo natural*" e a partir da Lei em conjunto com suas práticas pedagógicas pôde compreender a importância do seu cabelo. Em suma, é por meio da legislação que estes(as) introduzem e legitimam em suas práticas que dialogam com a perspectiva africana e afro-brasileira nas escolas públicas como instrumento pedagógico. A Lei é entendida como um "*divisor de água (prof. 3)*" e de "*suma importância para educação (prof. 1)*" na concepção de educação antirracista, logo, cada vez mais precisamos "*trazer para as escolas, para todos (prof. 5)*" essa dimensão e as relevâncias que a legislação nos oferece.

No quadro abaixo é possível compreender como os(as) entrevistados(as) tiveram o primeiro contato com Carolina Maria de Jesus e quais aspirações a intelectual proporcionou para que sua vida e obra fossem ferramentas por meio da Lei 10.639/03:

Quadro 5 – Sistematização das falas dos sujeitos

Categoria: Carolina Maria de Jesus	
Temas	**Verbalizações**
	Prof. 1: Foi **nessa rede municipal de Itaboraí**, teve essa feira literária que ia homenageá-la né [sic] e aí é um tive acesso à obra e falei: gente que coisa incrível. **Prof. 2: Fui conhecer Carolina no mestrado**, para você ver: eu sempre estudei na rede pública, e conheci Carolina no mestrado, quando estava procurando um tema para a minha dissertação com que eu me identificasse, e eu já tinha ouvido falar da obra "Quarto de Despejo", peguei a obra, li, me identifiquei totalmente, fiquei apaixonada.

Primeiro Contato	**Prof. 3:** A Carolina, eu conheci quando fui fazer um levantamento, **eu precisava ler sobre aprofundar mais sobre as autoras brasileiras negras e veio uma lista, e depois por último estava a Carolina,** e eu "Por quê?", quando eu vi "Quarto de Despejo" eu falei: ela está no lugar em que a sociedade acha que ela tem que estar, ele tem que subir agora, esse livro, ela vai subir agora! **Prof. 4: Não foi na faculdade, foi num período muito depois mesmo**, mas foi no começo do período em que trabalhei na Escola **[38], e um pouquinho antes de 2015, e eu fiquei muito empolgado, muito emocionado, principalmente com os textos. **Prof. 5: Com amigos que já tinham essa identificaç**ão, que lia bastante literatura com esse foco antirracista, e aí com esse grupo de amigos eu fui conhecer um pouquinho da literatura dela. **Prof. 6:** Eu lembro que **foi em alguma coisa que eu vi no Facebook**, na época eu era bem ativa, eu acompanhava muitos grupos de transição, então tinha alguns grupos que eram mais politizados, então foi assim, através do Facebook mesmo que eu vi, que eu conheci a Djamila e na época estava tendo aquela divulgação até do próprio livro dela "Lugar de Fala", então foi nessa rede social em que eu tive contato tanto com a Djamila que eu também não conhecia, quanto com Carolina.
Inspiração	**Prof. 1:** Primeiro para **levar uma mulher negra e escritora e a poética dela, a história dela e, principalmente, a questão racial mesmo, né** [sic]. As denúncias que ela não se calou! E a questão acho que o principal foi a questão poder trabalhar com uma escritora negra, uma escritora para mim de peso. **Prof. 2: A necessidade, as temáticas que ela aborda, e a necessidade de mudança social, porque a gente sabe que a literatura humaniza** [...] por isso eu escolhi Carolina Maria de Jesus, porque ela me representa **Prof. 3:** Foi numa escola que durante muitos anos eu retornei para ela, porque eu tenho um apreço muito grande por aquela escola, na escola, num centro unificado que está na periferia da cidade de São Paulo que é um encontro de duas comunidades, o CEU[39] está no meio delas e 80% dos alunos são negros que estão em situação de vulnerabilidades que muitas vezes a gente tem os relatos das famílias que estão em situação ou em uma situação muito circunstanciada ali com o que a Carolina vivia e a superação da Carolina, né [sic]. Como ela fez da leitura e da escrita um meio de superação, né [sic]. Daquela condição ela não se conformou, ela lutava pelos direitos dela, ela refletia, ela inspirava, então, isso para que, para eles, enfim, eu não estou mais nessa situação, mas já passei, já vivenciei e muitas vezes eu acho que é isso, né [sic]. **O papel que a Carolina faz para nós, a meu respeito de periferia é o tempo todo dizer, olha, lápis, caneta, caderno é a revolução mais fácil, é o caminho mais fácil, é a revolução que a gente pode fazer que é efetiva**, aquela que ninguém vai tirar da gente, né [sic]. **Prof. 4:** Tipo, quando a gente fala da Carolina Maria de Jesus, aparece de forma muito clara que ela diz assim: "olha isso aqui, ela é tão extraordinária, porque ela

[38] Suprimido para manter o sigilo do(a) participante.

[39] Centro Educacional Unificado.

	está na miséria, e na miséria não surge nada, e na miséria não há reflexão, não há pensamento intelectual, só sobrevivência", mas tipo, as pessoas estão lutando para sobreviver, mas estão repetindo também, elas não estão a parte do mundo [...] E aí, minha ideia mesmo tinha a ver com isso, de pensar: "Olha, a situação é essa, assim e assado", e quando eu fui para a escola mesmo, eu penso assim: **"Olha, eu tenho que trabalhar coisas que tenham a ver mais diretamente com esses alunos".** **Prof. 5:** Essa questão mesmo de buscar a identificação, **se identificar com a nossa raiz, a nossa literatura brasileira e com o próprio contexto em que a gente vive, tentar combater um pouco as práticas racistas que a gente encontra no dia a dia**, né [sic]. E fazer com que o aluno se reconheça nas obras dela, na literatura dela, na escrita, né [sic]. É oportunizar mesmo esse espaço. **Prof. 6: O que me inspirou foi eu ver muitas mulheres da minha família, porque assim, eu sou mãe solo também, e eu tenho muita consciência que eu tenho oportunidades que as mulheres da minha família não tiveram** e mesmo assim eu sofro com essa maternidade solo, então toda vez que eu leio Carolina, que eu vejo algo sobre Carolina, eu recordo dessas mulheres que vieram antes de mim e que dentro das possibilidades, das dificuldades, das privações de direitos, mesmo assim fizeram tudo que estava dentro das possibilidades dela para continuar. [...] Então é isso, e Carolina, ela também traz uma questão que eu escrevi na carta da *Flupe*[40], né [sic]. Falando que eu gostaria muito que Carolina tivesse pessoas que acolhessem ela, não pelas dificuldades, não que ela não fosse lembrar das dificuldades dela, pelas dores dela, mas pela inteligência, pela garra, pela perspicácia, pela astúcia dela, por ela não desistir do sonho dela, e toda vez que eu leio aquela carta que eu escrevi para Carolina eu lembro muito de mim. Carolina lembra para a gente o quanto que nós somos humanos, e que a gente precisa lutar pelos nossos direitos, porque o que ela viveu, não era para as pessoas hoje em dia estar vivendo também.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ao analisarmos como os(as) entrevistados tiveram o primeiro contato com Carolina Maria de Jesus, nos deparamos com a discussão de que as formações iniciais demoraram para inserir em seus currículos as questões étnico-raciais. Como bem apontado no primeiro capítulo deste trabalho, essa introdução se materializou pós-promulgação da Lei 10.639/03. Desse modo, podemos aferir que muitos(as) docentes não foram formados(as) na perspectiva da Lei 10.639/03. Conforme as falas dos(as) participantes, essa formação pedagógica ocorreu pós-formação inicial: "*nessa rede municipal de Itaboraí (prof. 1)*". "*Fui conhecer Carolina no Mestrado (prof. 2)*". "*Eu precisava ler sobre aprofundar mais sobre autoras brasileiras negras e veio uma lista, e depois por último estava a Carolina (prof. 3)*". "*Não foi na faculdade (prof.*

[40] Festa Literária das Periferias.

4)". "*Com amigos que já tinha essa identificação (prof. 5)*". "*Foi em alguma coisa no facebook (prof. 6)*".

A respeito desse não contato com a Lei 10.639/03, Gomes (2011) afere que:

> Para tal, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores(as) no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores (GOMES, 2011, p. 57)

Concordamos com a autora em relação à formação de professores(as). É necessário que quem vá atuar nas escolas públicas já saia dos espaços formativos com a concepção da Lei 10.639/03. A dimensão antirracista deve estar para além do mundo acadêmico, precisa se conectar ao chão de escola, só assim será possível que esse modelo pedagógico de ensino floresça. Ainda com Gomes (2011), reconhecemos que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus ajuda nessas disputas de narrativas apontadas na citação acima, isto é, a intelectual está para além dessas "velhas dicotomias", visto que ela consegue romper barreiras que, por vezes, são postas como empecilhos para pensar uma educação pública de qualidade que valorize a população negra.

Assim, por meio destes(as) que assumiram o compromisso político com a educação pública e a educação antirracista, outros(as) profissionais que não tiveram essa inserção na formação inicial – ou que de maneira deliberada se recusavam a aceitação da Lei 10.639/03 – são tocados(as) a buscar cada vez mais formação e métodos de aplicação das relações étnico-raciais (GOMES, 2020).

No que tange à inspiração em trabalhar com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, os(as) entrevistados(as) nos trazem uma importante discussão acerca da escola pública: o desejo de mudança inspirado na vida de uma mulher negra e o comprometimento com a educação pública. Pois, "*o papel que a Carolina faz para nós, a meu respeito de periferia é o tempo todo dizer, olha, lápis, caneta, caderno, é a revolução mais fácil, é o caminho mais fácil, é a revolução que a gente pode fazer que é efetiva (prof. 3)*".

Ter a vida e obra da intelectual como estímulo é compreensível quando entendemos onde as produções de Carolina Maria de Jesus conseguem atingir, pois esse labor pedagógico faz com os(as) alunos(as) se identifiquem "*com a nossa raiz, a nossa literatura brasileira e como o próprio contexto que a gente vive (prof. 5)*" e, sobretudo, o apoio da autora faz sistematicamente os(as) professores(as) "*tentar combater um pouco as práticas racistas que a gente encontra no dia a dia (prof. 5)*".

Um outro elemento dessa inspiração é a perspectiva de que os(as) professores(as) reconhecem a realidade das escolas públicas e dos(as) estudantes, fazendo com que estes(as) consigam "*trabalhar coisas que tenham a ver mais diretamente com esses alunos (prof. 4)*".

Essa identidade de prática pedagógica está ligada à discussão que Evaristo (2007) nos apresenta, de que é preciso saber de qual lado da história estamos, e que nossas reflexões e atitudes necessitam ter um caráter de despertar para as desigualdades impetradas em nossa sociedade, pois "*levar uma mulher negra e escritora e a poética dela, a história dela, a questão racial (prof. 1)*" permite fazer o movimento supracitado. Carolina Maria de Jesus é uma possibilidade de "*revolução*" *(prof. 3)*, pois sua escrevivência serve para despertar aqueles(as) que estão nas escolas públicas, assim como perturbar os(as) que insistem em manter as estruturas de opressão vigente. Não à toa, esse despertar passa pela dimensão de ancestralidade, visto que "*Carolina lembra para gente o quanto que nós somos humanos, e que a gente precisa lutar pelos nossos direitos, porque o que ela viveu, não era para as pessoas hoje em dia estar vivendo também (prof. 6)*", e como bem dito por Evaristo (2020): "a nossa escrevivência não pode ser lida como história para 'ninar os da casa-grande', e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (2020, p. 54).

No quadro abaixo será possível compreender como as práticas pedagógicas se manifestam nas escolas públicas por meio do encontro da Lei 10.639/03 e a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, as estratégias adotadas pelos(as) docentes e a acolha pelos(as) estudantes em relação as inferências pedagógicas em conjunto com a intelectual.

Quadro 6 – Sistematização das falas dos sujeitos

Categoria: Práticas Pedagógicas: vida e obra de Carolina Maria de Jesus	
Temas	**Verbalizações**
	Prof. 1: Como se fosse uma justificativa, né [sic]. Porque a gente também tem muitos entraves nas escolas, né, [sic] e a forma de justificar é a lei. **Prof. 2:** Porque a lei, ela, **a lei pede para você trabalhar a literatura africana, a literatura indígena, e a Carolina é multicultural**, ela valorizava desde o cigano, ela não cita somente o negro na sua obra, ela traz todas essas temáticas juntas, é por isso que eu gosto de levar a Carolina Maria de Jesus, porque ela é a representação. Eu considero Carolina a representação literária da literatura negra que é necessária nas escolas, a literatura afro-brasileira, onde **ela aborda problemas sociais que também são necessários serem trabalhados na escola**, você trabalha a lei, aproveita para falar sobre o indígena, sobre a importância de todo esse leque que a Carolina traz em todas as obras que ela deixou. **Prof. 3: É um referencial!** Uma mulher preta, pobre, da periferia com baixa escolaridade que vai fazer o mesmo percurso que Paulo Freire faz, porém de dentro para fora, falando de realidades concretas, vivenciadas, onde ela vai dizer

Relevância da Lei 10.639/03 entrelaçada a Carolina Maria de Jesus	sobre a importância da educação, **ela se torna uma educadora a partir disso e ela vai fazer esse trabalho de educar a partir das ações educativas reflexivas dela, falando de dentro da comunidade para fora**, já me disseram "Mas Carolina não é professora", Paulo Freire também não era! Só que Carolina é educadora, porque ela vem de dentro da comunidade, ela fala da comunidade, ela é a voz da comunidade e ela educa o tempo inteiro, sem usar discurso de minoria, sem usar discurso de diminuir, sem colocar o outro no lugar de inferioridade, o tempo inteiro ela dialoga com leitor, ela leva o leitor para a reflexão olhando no olho e respeitando e se colocando no lugar também de uma pessoa que também aprende e ela educa o tempo inteiro, então para mim ela é uma das maiores educadoras do Brasil, né... ela está muito além de Paulo Freire dentro da minha concepção. **Prof. 4:** Então, eu acho importante, primeiro, porque a lei tenta corrigir uma coisa que é mais difícil de fazer, que é tipo o que é que a lei fala: "Olha, os livros de história, eles têm uma falha, a historiografia brasileira está errada, então bora [sic] fazer por via da lei. [...] essa ideia de pensar, de questionar essa sociedade brasileira, no caso de questionar com meus alunos, aquela sociedade em que eles estão inseridos, de problematizar isso, de pensar numa forma não naturalizada sobre isso, e acho que tem muito a ver com essa necessidade de pensar isso sem chamar o Karl Marx ou sem precisar chamar todos aqueles sociólogos e antropólogos que são muito úteis, eu não vou dizer que não são úteis, mas não estão numa linguagem apropriada para essa aproximação e a **Carolina Maria de Jesus está em uma linguagem bem objetiva, não para denunciar, mas para desnudar essas relações, que para eles, como te falei, parece muito naturalizado**. E aí, como tem tudo a ver com compromisso político, parece muito apropriado para mim, né [sic]. **Prof. 5:** A importância de se permitir com mais frequência, não uma frequência digamos assim, por obrigatoriedade, mas fazer essa reflexão mesmo. "Até que ponto eu estou garantindo para a formação dos estudantes, dos meus alunos, da minha comunidade, do meu país que se tenha de fato a nossa literatura sendo priorizada, sendo estudada?". Então**, a Carolina vem para nos mostrar que precisamos colocar o que faz falta.** Nós temos aí, né [sic], uma literatura em que nós podemos nos reconhecer ali. **Prof. 6:** Olha, toda vez em que eu vou trabalhar Carolina eu menciono a lei, porque a primeira coisa que eu ouço de alguns colegas, quando eu apresento Carolina, nunca ouviram falar dela, mas também não entendem a complexidade da lei, **acha que a gente só precisa trabalhar no novembro, que é algo passageiro**, né [sic]. E que é só para trabalhar em um viés folclórico, então quando eu convido, por exemplo, os meus colegas, quando eu convido meus colegas para trabalhar em Carolina, eu falo assim, vocês têm um projeto durante o ano, porque a partir da vida é obra de Carolina, eu dentro da minha proposta, posso trabalhar tudo que eu quiser, e eu falo isso porque eu consegui trabalhar, né [sic]. [...] Porque ainda somos reprodutores de projetos e sequências didáticas, a gente não discute o que a lei realmente pretende, quando eu penso em Carolina, eu penso falar de falar de cidadania, eu penso de falar de direitos humanos, eu penso de falar de acesso a direitos fundamentais, eu falo de precarização, eu falo de maternidade, eu falo de saneamento básico, então **com história de Carolina**

	eu consigo trazer tudo isso, e como nós somos professores a gente consegue adaptar o nosso linguajar para a série que a gente está trabalhando.
Método	**Prof. 1:** Eu **procuro apresentar autora**, né, [sic] então a melhor forma de apresentar é com **a biografia**, então, geralmente é pela biografia e aí eu **peço apresentações de trabalhos**, eu jogo a bola para os alunos e espero uma devolução retorno, quando eu vejo que a turma vai aceitar a proposta, né, [sic] às vezes a gente lança a proposta mas, não vai à frente, mas por incrível que pareça quando eu falo de Carolina, quando eu começo a falar, eu **sempre levo esse escudo aqui [quarto de despejo]**, esse escudo aqui né [sic] que é o livrinho dela ou sei lá: o abre caminhos. E aí sempre **tem dado muito certo porque eles se encantam só de começar a falar da Carolina**. E aí é **eu peço seminário**, um mini seminário, porque no ensino médio eles estão começando a aprender como apresentar um trabalho e geralmente eu falo pra [sic] eles fazerem uma coisa que posso [sic] surpreender, né [sic], **não ficar só naquela coisa de ler** e eles **têm trabalhado com cartazes e fotos e impressas** né[sic], **imagens de livro de Carolina, fotos dela**, procuram a biografia e trazem alguma coisa da obra, ou do próprio livro, né [sic], geralmente o Quarto de Despejo mais conhecido dela ou eles trazem poemas também. **Prof. 2:** Eu **gosto de primeiro apresentar a Carolina**, depois de apresentar Carolina, a gente vai para **a leitura da obra**, e durante a leitura da obra de Carolina. Das obras de Carolina, que eu **costumo levar o Quarto de Despejo**, porque eu acredito que ele deve ser sempre essa leitura, como ele me provocou primeiro, essa leitura inicial para os alunos. E porque **o meio em que eu trabalho traz muitas identificações, o leitor ele se apaixona a primeira vez por Carolina com Quarto de Despejo.** **Prof. 3:** Então, a Carolina para mim, eu costumo dizer que ela é um referencial e também **ela é um referencial teórico**, eu a coloco nesse patamar e para além disso, a Carolina para mim é uma fonte de inspiração, então, eu costumo fazer com que as crianças olhem para si a partir da Carolina e **também veja a partir do livro "Quarto de Despejo" um espelho não daquilo que eu sou, mas aonde [sic] eu posso chegar.** [...] Então, eu costumo **usar ela como leitura deleite, porque ela não vai ter, claro, práticas corporais**, mas ela tem para muito além de cultura física, né [sic]. Ela tem resistência! **Eu gosto de levar eles para o parque**, um parque lá na escola que a gente dominou que não é nosso, dominei o parque, e aí eu sempre lia, né [sic]. Ela sempre caminhava bastante, né [sic]. Eu falava assim: "Olha só, gente! Hoje nós estamos no pé da Carolina, hoje a gente vai andar". E aí caminhava e falava para eles da importância, o quanto que ela caminhava por questões de sobrevivência e a gente ia caminhar por questão de consciência corporal. E eles bem pequenos já entendiam isso e falavam muitas vezes: "Prô [sic], hoje não vai ter a caminhada da Carolina?". **Prof. 4:** No geral **tem a ver com níveis de linguagem**, operação com as várias formas de operar diferentes gramáticas e até eu fazia isso, claro, com outros textos, e as vezes eu escolhia um pedaço e pegava mais algumas passagens que os alunos riam, ou que sabiam que os alunos iriam rir, e eu começava a questionar eles por isso, era meio que a introdução de falar assim: "Olha só, por que que

	vocês riram? Todo mundo não fala assim? Todos não conhecem alguém que fala assim?", e aí, de questionar esses usos, quando a gente fala assim em casa não está certo? Está certo, em casa está certo. Então, o que a gente pode coordenar. Às vezes é de quando a gente chega no lugar, a gente vai falar com esses termos, ou com essas palavras, quando a gente vai conversar com um médico, quando vamos fazer uma consulta? E de **tentar mostrar essa forma como as pessoas operam a língua a partir de diferentes momentos, em diferentes situações.** A eu usei alguns pedaços também de "Casa de Alvenaria", e eu mostrava, aí a gente questionava várias situações de violência. **Prof. 5:** Eu **sempre trabalho da literatura mesmo**, do contato com a leitura, com o livro, né [sic]. Então a gente começa lendo, e aí desperta neles essa curiosidade, não só uma curiosidade, mas esse mundo da pesquisa para conhecer um pouquinho da Carolina para situar em relação a nossa identidade, né [sic], brasileira com referência a questões antirraciais mesmo. E aí **os alunos são motivados a criar também, produzir seus textos a partir dessa potência mesmo**, né [sic]. **Prof. 6:** Eu **aproveito muito da minha trajetória pessoal**, eu hoje, com a consciência de ser mulher negra, que foi uma construção para mim, principalmente por causa da maternidade e aqui eu vou focar um pouco nisso, porque eu falo muito isso em todos os lugares que eu vou: Eu só sou a profissional que eu sou hoje por causa da minha filha. [...] Então assim, o meu processo de consciência racial veio junto com a maternidade e quando trago Carolina, eu trago meu repertório pessoal, para que os meus alunos sintam-se mais convidados a falar da própria vida familiar, né [sic]. **Eu digo que trabalhar Carolina é trabalhar a história das mulheres das nossas famílias, e como a sua professora de rede pública, muitos alunos se identificam, se reconhecem na fisionomia da Carolina.** Eles falam das tias, avós, eles falam da mãe, a própria família fica convidativa em conhecer, então sempre que eu apresento Carolina para alguma turma, é um retorno sempre positivo. [...] como eu sou professora de fundamental I, daí eu falo que ainda não é um livro apropriado para faixa etária deles, então às vezes **eu seleciono um trecho do diário que possa ser discutido com eles**, eu também comprei um livro que é **voltado para Literatura Infantil que vem trazer a biografia dela**, então aí eu aproveito, eu tenho o livro da biografia dela mesmo, então eu já tive oportunidade de mostrar as fotos que tem na biografia e mostrar fotos que têm no livro infantil. Então, eu sempre parto da história de vida deles para eles entenderem que **Carolina é tão potente que a gente facilmente vê nas histórias da nossa família.**
	Prof. 1: É, eu acho assim, né [sic], a princípio eu sempre fico um pouco apreensiva quando eu vou apresentar a Carolina e outros escritos negros, porque quando a gente gosta muito de um assunto, de uma autora, de um autor, a gente vai com aquela vontade, né [sic]. De fazer, de contagiar e de que tudo dê certo e as vezes a gente acha que os [sic] as pessoas vão receber da mesma maneira, né? [sic]. Então, é meio que vou usar uma expressão, um tiro no escuro, mas **a recepção tem sido assim, fantástica!** Eu levei o livro da Carolina, o "Quarto de Despejo", falei assim ó, a gente vai [sic] quero que vocês pesquisem essa escritora, né, [sic] eu trouxe um dos livros dela, pra [sic] vocês verem, e tem uma aluna que olhou, que viu a contracapa, não é contracapa que se fala, me ajuda aí,

Recepção estudantil	(ela demonstrando o livro: capa, e essa parte de cá, é?). A última parte do livro, a parte da frente, a parte de trás, vamos deixar assim, e ela falou assim: "Professora, eu li a parte de trás e fiquei encantada, então eu falei: "é essa que eu quero fazer". E, assim, contaminou, contagiou ela, e ela foi contagiando os colegas, o grupo dela. [...] A Carolina contagia, só na biografia, porque **eles se sentem muito representados**, embora alguns nem querem admitir, né [sic]. A questão de cor e de raça, e aí a gente começa a provocar e eles veem que: "como pode, né?" [sic]. É uma coisa assim, muito interrogativa, né, [sic]. Como pode, uma mulher negra, que morou na favela, ter escrito um livro, ter feito sucesso, né, [sic] e superou os limites, então, essa visão que eu vejo neles, e que as vezes a gente discute sobre. **Prof. 2:** É que o meu círculo social, inclusive alguns pais de alunos conhecem meu trabalho, conhecem Carolina por causa da minha pesquisa de mestrado, alguns leram a obra, porque eu pedi para os alunos apresentar Carolina para suas famílias, mas eu nunca, por incrível que pareça, não tive nenhum problema, **eu fiz o lançamento da obra "Alunos Escritores"** e os pais foram com os filhos, receberam o livro, é claro que como estava bem ali no auge da pandemia, mas se você olhar lá em "Alunos escritores, diário de uma turma nota 10" , você vai ver as fotos do lançamento que estou com as mães e os filhos, a maioria das mães foram e ficaram muito felizes com o que os alunos escreveram, **relataram até mudança no comportamento dos filhos depois que começaram a ler Carolina e produzir.** **Prof. 3:** Inicialmente, eles **ficam atônitos**, eles não entendem a relação da Educação Física com a Carolina, então eles não sabem o que dizer, porque eles não sabem o que esperar, eles sabem que eu sou uma professora que dialoga, então eles ficam o tempo inteiro olhando para mim com os olhos tentando entender, porque eu sempre faço roda e a gente faz as nossas discussões sempre em roda. E aí, mostro a capa do livro e falo: "Hoje eu quero apresentar para vocês a mulher mais fantástica que já existiu nesse país" e eu faço todo um cenário para a interpretação e eu falo, idolatro, conto a história, conto as coisas interessantes que ela fez e começo: "Vocês querem conhecer?", "Posso ler?", e aí conto e leio o primeiro capítulo, e eles ficam: **"Vai prô, vai prô!"[sic]**, e eu falo: "Só na próxima aula, só na próxima.." e é uma semana inteira: "Professora, você parou de contar!" E aí eu enfatizo alguns momentos do livro em que ela faz muitas reflexões sobre a escola, o quanto ela se preocupa com a educação dos filhos né [sic] quanto que isso é valorizado por ela, né, [sic]. E eu falo: "Olha aqui, a sua mãe hoje, eu tenho certeza, eu tenho certeza que a sua avó, seu avô, falou a mesma coisa para você, olha o quanto que é importante escutar o que eles estão falando, a gente só vai conseguir melhorar a vida da nossa família se a gente levar a sério a Carolina!" e eles ficam com aquilo na cabeça pensando "Poxa, ela tá [sic] falando coisas que realmente, realmente é verdade. **Prof. 4:** Não houve resposta **Prof. 5:** Como qualquer outro livro, não por ser Carolina, tá! [sic]. A questão da leitura em sala de aula, nas escolas públicas, pelo menos que eu tenho, de modo geral, não específico, tem alunos que aceitam com uma recepção muito boa, mas independente, não é a Maria, não é a Carolina Maria de Jesus assim, e aí, assim, conforme a gente vai trazendo, alguns vão tendo aquela negação de ver uma

	linguagem mais popular, mais coloquial, aí a gente vai fazendo essa discussão e eles vão compreendendo, então eu sinto que não tem uma diferença de tratando de recepção por ser uma escritora negra, né [sic]. Como por um outro escritor. Conforme a abordagem que a gente vai fazendo, a leitura vai fluindo e vai se desenvolvendo, então isso é uma coisa muito positiva, porque não fica rotulada, "Olha, aqui está sendo, trazendo porque tem uma lei", não é nesse sentido, é algo assim: "Esse é o momento da nossa aula para leitura, a escritora é a Carolina, ela trata dessa forma, essa é a abordagem, vamos trabalhar, vamos reconhecer a importância" e aí, **eu não vejo de uma forma com dificuldade para receber, pelo contrário.** **Prof. 6:** Em 2020, como a gente estava em modo remoto, quando a foi entregue a apostila, eu mandei a mensagem no grupo da minha turma via WhatsApp, para os pais, falando que eles iriam receber, os alunos iriam receber uma apostila para que eles pudessem conhecer uma escritora em que a gente poderia conhecer uma escritora dessa em nossas famílias, então assim, foi uma receptibilidade positiva, porque partiu da própria família, a questão do elogio, a questão de saber da persistência dela, alguns com comentários, vamos dizer assim, dentro de um senso comum, né [sic]. Naquela coisa assim: *"Nossa, ela venceu"*, sem a questão do problematizar, mas **foi um retorno positivo.** [...] Em 2021, como eles conseguiram ter um contato mais concreto, porque eu levava o livro, eles ficaram mais entusiasmados, e, também, porque eu tive a oportunidade de juntar a história de Carolina para trabalhar um projeto na escola, sobre a questão do trabalho infantil e os meus alunos precisavam escrever sobre a história de alguém da família que tivesse passado por uma situação de trabalho infantil. [...] Eu lembro até hoje de um aluno falando assim: "Nossa! Ela andou de avião! Até hoje eu não andei de avião, mas ela andou de avião", a surpresa, né [sic]. Eu lembro também na parte quando eles descobriram que ela foi presa, porque ela estava lendo, aí eles questionaram muito isso: "Mas por que tia? Ela foi presa? Não podia ir pra [sic] escola?" E aí eu falo da questão da valorização da escola para eles: "Olha, é um direito de vocês frequentarem a escola, é um direito constitucional, a partir do momento em que vocês nascem, em algum momento a família de vocês tem que levar você para à escola, então assim, valorize esse espaço, eu sei que é cansativo, que dá preguiça, mas valoriza".

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A importância de ter Carolina Maria de Jesus em conjunto com a Lei 10.639/03 pode ser observada por meio das falas dos(as) entrevistados(as). Se a legislação é uma seguridade para que as relações étnico-raciais consigam adentrar as escolas públicas, a vida e obra de Carolina Maria de Jesus é a seguridade para que as diretrizes sejam aplicadas. Dito isto, podemos considerar a autora como educadora, por conseguir educar "*de dentro da comunidade para fora (prof. 3)*".

Esse educar dialoga com a perspectiva de que a escola pública necessita considerar seus agentes como sujeitos e produtores(as) de conhecimento. Não à atoa, "*a Carolina vem para nos mostrar que precisamos colocar o que faz falta (prof. 5)*", logo, utilizar a vida e obra da

intelectual nos permite introduzir outras dimensões nos currículos oficiais de "Outros Sujeitos" (ARROYO, 2014, p. 25) que "[...]se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades". (ibidem).

Essa introdução permeada pela Lei 10.639/03 que "*pede para você trabalhar a literatura africana e indígena (prof. 2)*" em conjunto com a vida e obra da intelectual é possível porque "*a Carolina é multicultural (prof. 2)*" e, principalmente, desnudou as relações sociais imbricadas no Brasil sem que abandonasse o recorte racial, pois "*ela aborda problemas sociais que também são necessários serem trabalhados na escola (prof. 2)*". Esse movimento é importante quando pensamos a Lei 10.639/03 e os subsídios que abordarmos para que sua aplicação ocorra de maneira satisfatória à luz de cada realidade escolar.

De todo modo, a inserção de Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas em relevância com a Lei é significativa pelo fato da autora "*está em uma linguagem bem objetiva, não para denunciar, mas para desnudar essas relações, que para eles, como te falei, parece muito naturalizado (prof. 4)*" diante as estruturas que forjaram e continuam forjando a sociedade brasileira. Isso é importante porque "as presenças positivas, afirmativas dos Outros na agenda política e cultural são a resposta mais contundente a essas segregações e inferiorizações" (ARROYO, 2014, p. 127).

O entendimento a respeito disso nos leva à conclusão que inserir a intelectual como aparato pedagógico, olhando sempre as categorias estruturantes da sociedade (raça, gênero e classe), não nos deixa esquecer que a educação antirracista não é "*algo passageiro (prof. 6)*" ou "*que a gente precisa trabalhar no novembro (prof. 6)*". Destarte, ela "*é um referencial (prof. 3)*", é mais uma defesa de que aplicar a lei 10.639/03 é possível e que a escritora nos fornece elementos para tal.

A vida e obra de Carolina Maria de Jesus, de acordo com os(as) entrevistados(as), pode ser um "*referencial teórico (prof. 3)*" imbricado de diversos métodos. Por meio das falas destes(as), fica evidente que a intelectual e suas produções adentram a escola pública e colaboram para que a prática docente tenha um repertório diverso, mesmo que em alguns momentos essas ações se cruzem nos diferentes contextos escolares como o uso do livro mais famoso da escritora, *Quarto de Despejo*, visto que essa é a obra que mais circula no país e a que Carolina Maria de Jesus mais vendeu.

Ainda no que tange ao método de ensino e a vida de Carolina Maria de Jesus, observa-se uma adaptação curricular de acordo com a disciplina exercida pelo(a) docente. Isso nos dá metodologias que perpassam pela "*biografia, apresentação de trabalhos, [...] seminários, [...] cartazes, imagens do livro dela, fotos dela (prof. 1)*"; "*leitura da obra (prof. 2)*" "*leitura deleite*

(prof. 3)"; "*caminhada e práticas corporais (prof. 3)*"; discussão acerca do "*nível de linguagem (prof. 4)*"; "[...] *trabalho da literatura mesmo (prof. 5)*"; até adaptação do livro "*voltado para literatura infantil que vem trazer a biografia dela (prof. 6)*". Esses métodos, a depender do público, fazem os(as) alunos(as) se sentirem "*[...] motivados a criar também, produzir seus textos a partir dessa potência mesmo (prof. 5)*"; como bem pontua esse(a) entrevistado(a).

A respeito das metodologias citadas acima, duas nos chamam atenção: *nível de linguagem e adaptação para o público infantil.* Em relação à primeira, a observação que podemos aferir é que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas é mais um aparato contracolonial, "ou seja, não se trata de ações intuitivas, **mas de criação, recriação, produção e potência**" (GOMES, 2020, p. 67, grifos do autor). Assim, questionar a linguagem formal por meio da vida e obra de uma mulher negra nos coloca diante do viés decolonial que ao longo da década vem ganhando espaço por parte dos(as) pesquisadores(as) que atuam no movimento da educação antirracista.

Em relação à segunda observação, esta demonstra como Carolina Maria de Jesus foi tão potente que consegue transcender outros públicos estudantis. O(a) entrevistado(a), ao relatar que consegue fazer uma adaptação para o público infantil, reforça que é possível a vida e obra da escritora em diferentes níveis de ensino, o que vai mudar será o método empregado por quem leciona. Assim, pensemos na felicidade destes(as) de ter contato com esses escritos já na infância, os quais certamente serão atravessados(as) pelo resto de suas vidas de maneira crítica e libertadora.

Destarte, como citado acima, a Lei 10.639/03 deve ter sua aplicabilidade de acordo com a realidade de cada escola pública. O uso da vida e obra de Carolina Maria de Jesus, de acordo com as falas dos(as) entrevistados(as), também segue essa lógica. O que nos possibilita acertar que a escritora vem sendo utilizada de diferentes maneiras e contextos, reforçando, assim, a importância de termos Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas.

As aferições acima acerca dos métodos de como os(as) docentes se utilizam da vida e obra da intelectual, assim como a defesa dessa inserção, vão de encontro com as falas dos(as) estudantes em relação a receptividade dessas práticas.

A recepção estudantil entorno da vida e obra de Carolina Maria de Jesus em muitas vezes é "*fantástica (prof. 1)*", e compreendemos que isso se dá pelo fato da identidade que os(as) estudantes das escolas públicas têm com esta. É diferente aos olhos discentes quando o(a) personagem utilizado(a) pelo professor(a) tem semelhanças em comum e contínuas com a realidade do *lócus*. Nem "*mesmo quando há um estranhamento e eles ficam atônitos (prof. 3)*" o impacto da vida e obra da intelectual passa despercebido, e, após algumas aulas, leituras, há

a insistência para que se continue trabalhando com Carolina Maria de Jesus aos suspiros de "*vai prô, vai prô (prof. 3)*".

Isso se dá porque "a sociedade brasileira atual convive com uma representação social que cotidianamente se revela dinâmica e multicultural" (GOMES, 2010, p. 106), fazendo, assim, com que os(as) discentes "*se sentem muito representados (prof. 1)*", e como bem apontado por um(a) participante da pesquisa, essa representação é tão potente e importante que tornou esses(as) estudantes "*alunos escritores (prof. 2)*" com a publicação final de uma obra com o público familiar em seu lançamento.

Assim, fica evidente que a Lei 10.639/03 é de suma importância no contexto da educação para as relações étnico-raciais; isso faz com que a defesa e a implementação da legislação seja uma pauta defendida por aquelas(as) que lutam e trabalham arduamente para que as opressões nas escolas públicas e na sociedade em geral seja uma marca do passado. Entrelaçados(as) a essa ideia de mudança, Carolina Maria de Jesus e sua obra surgem com um multifacetamento de métodos que pode ser aplicado de acordo com a estratégia docente.

Por meio das falas dos(as) entrevistados(as), fica a evidência de que a aplicação da Lei 10.639/03 é algo possível e que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus servem de subsídios para tal com um retorno positivo e identitário dos(as) estudantes.

Mesmo com todos os retornos positivos que a legislação tem oportunizado em conjunto com a vida e obra da intelectual, o quadro abaixo vai nos demonstrar que o racismo ainda é uma realidade nas escolas públicas e que os meios de combate deste também podem ser aportar em Carolina Maria de Jesus:

Quadro 7 – Sistematização das falas dos sujeitos

Categoria: Racismo na escola pública. E agora, Carolina Maria de Jesus?	
Temas	**Verbalizações**
Presenciou	**Prof. 1: Toda hora!** **Prof. 2:** Já, muitos, o **tempo** todo. **"Sai daqui preto nojento!", "Por que você não alisa esse cabelo?", "Fuá", "Ninho de guacho".** **Prof. 3: Diversas vezes!** **Prof. 4:** De racismo não especificamente, **mas de homofobia e transfobia.** **Prof. 5:** Pergunta muito difícil de te responder, porque assim, **eu acho que em todos os momentos tem racismo,** então não tem como eu falar, é muito complicado eu dizer sobre o outro, né [sic]. É uma percepção minha, não sei te responder, mas no meu ponto de vista, na minha percepção, **o tempo todo tem racismo.** **Prof. 6: Nesse caso não.** Já precisei mediar situações, porém, não são recentes, porque como eu disse, eu estou trabalhando de forma efetiva com Carolina em

	2020, então assim, **foi o período que veio a pandemia,** depois veio o modo remoto híbrido e ano passado eu entrei de licença.
Ação com Carolina Maria de Jesus	**Prof. 1:** Então, na outra escola em que eu trabalho com o Ensino Fundamental II, eu tô [sic] trabalhando com uma turma esse ano de oitavo ano, e eu me deparei assim, com várias situações de racismo**. Tem uma turma em que uma aluna é negra mais retinta,** e **a colega dela que também é negra**, um pouco mais, **menos retinta**, **falou** assim, é: "**Seu cabelo é de bombril**" para a colega, e **na hora eu interferi** com tudo, né [sic]. A que foi ofendida, ela falou para mim: "**Professora, ela é minha amiga. A gente brinca assim**". Aí eu falei: "Não, **isso não é brincadeira**, você não pode fazer isso" Aí passou. Aí numa outra situação, ela chegou um pouquinho atrasada na sala, quando ela entra na sala, isso era [sic] a aula começa às sete, então devia ser uma sete e quinze, quando ela entra, **uma colega branca**, com o tom de pele branco**, fala assim**, é: "**Já chegou o carvão**". Eu estava de cabeça baixa, e fiquei, né [sic]. E aquilo foi me dando um bolo. Aí passou. Numa terceira situação, isso tudo agora, em menos de sei lá, em menos de um mês isso aconteceu, não sei se menos de quinze dias um outro caso, com essa mesma menina, ela falou assim, eu estou lá, fazendo as coisas, eles fazendo as atividades e **surgiu esse comentário: "Tinha que ser preta",** por essa mesma colega branca. Levanto e falo assim: "Olha só, eu já ouvi vocês chamarem a *[41] de cabelo de bombril, de carvão, tinha que ser [...] Por quê? **Por que que vocês estão com esse discurso?** Aí eu **pedi um trabalho sobre escritoras negras**, citei vários, deixei em aberto para eles escolherem, eu botei [sic] escritoras negras e escritores negros, e várias vezes eu sugeri "**Tem uma escritora, Carolina Maria de Jesus**, que vocês vão encontrar muito material dela, vai ser muito bom, sabe? Mas ela é muito conhecida" eu sugeri, mas eu deixei em aberto, porque, é, eu **quero mais para frente poder trabalhar só com ela**, e aí eu pedi vários temas, eu coloquei vários para gente trabalhar essas questões de racismo. **Prof. 2: Sim, eu sempre levo**. Eu sempre deixo o livro no meu armário e levo o texto de Carolina para eles. **Levo a temática, mudo totalmente o assunto, o conteúdo, quando vejo esse tipo de atitude na sala. A coisa que menos surte efeito é levar para a coordenação**, **chamar os pais**, quando você vê que persiste, acaba tendo que fazer isso, ou **chamar a Ronda**[42], até a Ronda tem que chamar, pedir ajuda para um colega daquele policial, que eles trabalham ali para auxiliar, para conversar com esse aluno, para tentar, já que você não consegue conscientizar, e mostrar para ele que é lei, que tem que se comportar, ou os pais vão responder por isso, **mas eu tento conscientizar da forma certa**, **levar literatura, poesia,** Carolina, mas não é fácil não, temos uma longa jornada pela frente. **Prof. 3: Mediei com a Carolina algumas vezes, sim. "Quarto de Despejo**" **sempre.** "Olha aqui, olha para nossa escola, olha nossa volta, **nós estamos dentro de um quarto de despejo, olha a nossa cor, é a cor da maioria de quem tá** [sic] aqui t**odos nós aqui somos negro**s, somos pretos, que fala é essa?" O tempo inteiro, né [sic]. E a gente está no centro mesmo, em torno você olha a

[41] A entrevistada citou o nome da aluna que sofreu racismo, o qual foi suprimido para manter o sigilo da pesquisa.
[42] Departamento policial responsável pela segurança das escolas públicas.

	capa do quarto de despejo, é igualzinho, o Brasil é isso, é essa desigualdade que grita na cara, então, com frequência, muitas vezes **eu lembro que foram duas ou três vezes** nesse tempo todo, mas houve uma vez em que eu na biblioteca peguei a capa, porque eu acho que a frase foi **"o neguinho de favela" "ou neguinha de favela",** alguma coisa assim: "vai seu neguinho de favela", o tom de pele era um pouco mais claro, e aí eu mostrei que "eram todos neguinho de favela". **Prof. 4:** Não relatou presenciar racismo **Prof. 5: Sim, a obra dela, a leitura dela, a literatura dela é viva.** **Prof. 6: Vou fazer um comentário** que algumas **meninas ficam surpresa pela estética de Carolina: "Nossa, ela é muito negra"** e isso para a gente que hoje **tem um letramento racial**, ela é cheio [sic] de significado, de perceber que aquela mulher retinta, **ela ocupou espaços que o imaginário daquelas crianças ainda não conseguem conceder.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Como bem pontuado no capítulo 2 deste trabalho, o racismo é um sistema que continua presente em diversos segmentos da sociedade, sendo assim, a escola pública é um espaço que este também introduz seus *modus operandi*. No capítulo citado neste parágrafo, podemos observar que ele foi elaborado por meio de dados e referências bibliográficas. O resultado dessa escrita já causa um impacto pela realidade que o racismo impõe à população negra. Agora, é, bem verdade, que ouvir de quem está na sala de aula sobre o assunto o efeito é pior, visto que, é possível aferir que esses(as) docentes convivem diariamente com mazelas impostas pela sistematização do racismo.

Em relação à frequência que o racismo opera nas escolas públicas por meio das práticas discriminatórias, é espantoso constatar que essas ocorrem "*toda hora (prof. 1)*" e por "*diversas vezes (prof. 3)*" em um local que deve ser acolha de relações respeitosas e democráticas.

Cavalleiro (2021) aponta que essas práticas discriminatórias no ambiente de ensino fazem parte da estratégia do racismo vinculada à ideia de democracia racial. Assim, se "*o tempo todo tem racismo (prof. 2)*" do tipo "*sai daqui preto nojento! Por que você não alisa o cabelo? Fuá. Ninho de guacho (prof. 2)*", o tempo todo deve ter Lei 10.639/03 em conjunto contra outras ações afirmativas, pois para além das discriminações raciais, ocorrem de "*homofobia e transfobia (prof. 4)*".

Nesse sentido, é preciso sempre estar atento(a) a essas ações que ocorrem diariamente e sequela a população negra e outros sujeitos de maneira física e mental conforme Fanon (2008) assentou.

Ainda no campo de como o racismo se perpetua nas escolas públicas, de acordo com as falas dos(as), é possível observar que a falta do debate da identidade racial impacta a própria população negra no âmbito escolar. Segundo o(a) entrevistado(a), duas alunas negras se confrontam com falas como "*seu cabelo de bombril (prof. 1)*" e em seus imaginários compreendem que essas falas não passam apenas de uma "brincadeira".

Cabe ressaltar, que muitos desses ataques entendidos com tom de brincadeira por parte de quem prática ou até recebe, se dá pelo fato de que por muito tempo o racismo foi naturalizado e mantido por meio do que o professor Adilson Moreira (2019) denomina como racismo recreativo.

Esse(a) mesmo entrevistado(a) relata que outras frases racistas são proferidas por estudantes na convivência escolar: "*tinha que ser preta! (prof. 1)*"; "*já chegou o carvão! (prof. 1)*". Esses relatos já são suficientes para impactar e nos levarmos à reflexão de como a Lei 10.639/03 é importantíssima nas escolas públicas, porém, em sequência nas falas dos(as) entrevistados(as) podemos identificar outros ataques raciais de cunho pejorativo entre os estudantes quando pronunciaram "*neguinho de favela (prof. 3)*" ou "*neguinha de favela (prof. 3)*". Destarte, "algumas situações permitem concluir que é demasiado preocupante o modo como as crianças negras são mencionadas no cotidiano da escola". (CAVALLEIRO, 2021, p. 62).

Outro ponto importante que deve ser destacado na fala de um(a) entrevistado(a) é o fato de a escola pública de algum modo ainda não estar preparada para lidar com essas situações de maneira mais formativa, pois, o que se pode observar é que em determinados casos o combate a essas práticas ficam entorno do âmbito punitivo. E isso faz com que o(a) entrevistado(a) conclua que o método menos eficiente é "*levar para coordenação (prof. 2)*" ou "*chamar os pais (prof. 2)*", assim como, em alguns casos "*chamar a ronda (prof. 2)*". Assim, "diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais". (GOMES, 2010, p. 109).

É imprescritível destacar que as ações afirmativas antirracistas necessitam ser pautadas pela ótica formativa, e isso envolve todo corpo das escolas públicas, a comunidade e família. A superação das desigualdades raciais é um trabalho coletivo, portanto, é de suma relevância que os(as) docentes sintam-se amparados(as) por todos os departamentos das escolas públicas. Destarte, essa confiabilidade só vai acontecer por meio de uma formação a partir da Lei 10.639/03 que abarque os segmentos escolares e a família.

Diante dos cenários revelados acima o(a) entrevistado(a) exclama: "*Sim, eu sempre levo prof. 2*"), a autora. Logo, as investidas com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus são fundamentais para que essas práticas discriminatórias possam ser combatidas. Julgamos importante que essas estratégias pedagógicas partem das vivências e escritas (escrevivências) de uma mulher negra e brasileira. Isso se confirma com o(a) entrevistado(a) ao afirmar: "*mediei com a Carolina Maria de Jesus algumas vezes, sim. Quarto de despejo sempre prof. 3)*". Ainda nessa questão, outro(a) entrevistado(a) afirmou que diante de um caso de racismo explicou: "*Tem uma escritora, Carolina Maria de Jesus, que vocês vão encontrar muito material dela, vai ser muito bem, sabe? (prof. 1)*". Essas pontuações reforçam como a intelectual é uma importante aliada nessas situações.

É relevante mencionar a diversidade pedagógica que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus possibilitam nos casos de combate ao racismo nas escolas públicas. A decisão em escolher a intelectual nesse processo de enfrentamento é bem segura e que a forma certa de combater o racismo nas escolas públicas "*é levar literatura, poesia, Carolina (prof. 2)*". Isso demonstra a seguridade que o(a) docente tem para trabalhar com esses escritos.

Segurança essa que faz com que esses métodos se aproximem da realidade estudantil por meio da vida e obra da escritora, visto que, no caso de discriminação racial um(a) docente impetrou uma reflexão acerca do território que a escola estava inserida quando mencionou "*nós estamos dentro de um quarto de despejo (prof. 3)*" e demonstrou por meio da intelectual acerca da realidade racial da maioria dos(as) estudantes em afirmar naquele momento: *"todos nós aqui somos negros (prof. 3)"*.

Certamente essas ações de combate às discriminações com auxílio de Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas são possíveis porque *"a obra dela, a leitura dela, a literatura dela é viva (prof. 5)"*, como bem pontuado por um(a) entrevistado(a). Mesmo que para outros(as) estudantes, impactados(as) pela noção de branquitude, Carolina Maria de Jesus "*é muito negra (prof. 6)*" e por vezes não é possível para estes(as) imaginar uma mulher negra de pele retinta romper barreiras sociais, de gênero e raciais, fica evidente o quão é fundante contar com a vida e obra da escritora para combater o racismo nas escolas públicas por meio de práticas pedagógicas antirracistas ancoradas na Lei 10.639/03.

Por fim, é importante que os(as) estudantes conheçam uma mulher negra retinta que galgou o sucesso, evidenciando, assim, a potência dos manuscritos da intelectual. Isso possibilita demonstrar que os lugares que historicamente foram impostos às mulheres negras já não lhe cabem mais e Carolina Maria de Jesus é uma das pioneiras nessa questão em romper com as estruturas racistas impostas a esses corpos.

É justamente essa potência de identidade corpórea negra por meio da intelectual que veremos no quadro abaixo, apurando, assim, como a autora contribui para tal e qual impacto dessa perspectiva na vida dos(as) estudantes.

Quadro 8 – Sistematização das falas dos sujeitos

Categoria: Identidade corpórea negra	
Temas	**Verbalizações**
Contribuições da vida e obra de CMJ	**Prof. 1:** É, eu acho, eu acredito assim, pelo o que eu vi das vezes em que eu trabalhei com a Carolina, é de que acreditar que é possível, independente do contexto social, **é possível você acreditar que você é gente**, porque tem muitas pessoas que continuam nessa situação, nesse pensamento que mesmo inconsciente de que **elas não são capazes porque elas são negras, porque elas são pobres**, porque vem de uma situação, né, [sic] de pobreza, mas também outras pessoas, eu acredito, que tenha uma condição melhor, um tom de pele melhor[43], também é muito importante de saber que essa mulher existiu, né, [sic] de saber que existe, é, existe, né [sic]. **Eu ia falar existiu, mas para mim Carolina existe**, é, existe e pode fazer a diferença, né [sic]. Com o exemplo de mulher que ela foi, né, [sic] é, ela não se deixou abater, não se deixou abalar, veio de Minas e foi construindo, e foi para fora do país, foi traduzida para não sei quantos idiomas, e ela está aí, ne [sic]. Para ser mostrada, conhecida e para **ser lida como uma grande escritora brasileira**, né [sic]. **Prof. 2:** A Carolina Maria de Jesus ajuda a reforçar, **ela reforça a capacidade de superação, ela reforça a denúncia por meio da literatura, ela reforça a persistênci**a. "Eu **como negro tenho tanto direito como o branco**, e estou no quarto de despejo, mas quero andar nas salas de visita, **eu quero ir para a casa de alvenaria**", ela empodera, eu diria que ela leva o negro, **ela leva a pessoa que sofre o racismo a buscar seu lugar de fala**, a se colocar, se posicionar, porque eles percebem que esses estereótipos podem ser vencidos, podem ser vencidos mais ainda se a pessoa se posicionar e procurar formas de denunciar e criar resistência. **Eu acho que a minha imagem, a imagem de Carolina é uma forma de resistência**. **A sociedade insiste em olhar, criticar, apontar e colocar um lenço na sua cabeça e mostrar qual é o seu lugar**, "Ah não, o seu lugar não é aqui, o seu lugar é na senzala, se você colocar o lenço vai dar mais ibope que tu [sic] é preto, você é preto, então você faz mais sucesso na cozinha". A fala da sociedade é isso, **e Carolina quebra isso**, a primeira leitura que o aluno faz, ele percebe que não é de hoje, que é algo que alguém vem lutando a respeito e que precisa ter continuidade. [...] Os nossos alunos precisam ser preparados para o mercado, para a sociedade, só que a educação está preparando as pessoas para serem brancas, até o negro quer ser branco, o negro quer ser branco no sentido de ter privilégio, ele não busca o espaço do privilégio dele com consciência, com luta do jeito que a

[43] De acordo com a análise, a entrevistada está se referindo às pessoas que se sentem superiores por não serem negras.

	Carolina fez, ele quer ser branco no comportamento, se colocando contra a sua própria raça, nós vemos que negros cometem racismo o tempo todo[44], inclusive que estão no poder. [...] Ajuda muito, porque eles percebem que os estereótipos sociais construídos sobre a condição do negro podem ser vencidos e a Carolina traz todas as informações necessárias para que isso aconteça. **[...] A Carolina na construção de identidade, principalmente dos jovens, que ainda estão naquela época em que ouve o que você fala, que tentam se empoderar de algumas coisas, e eu diria que é importante, de extrema necessidade na escola esse trabalho.** **Prof. 3:** O tempo todo a Carolina ela é alguém de dentro **da comunidade que supera alguma de maneira a pobreza**, porque você ser pobre é uma coisa, ser miserável é outra. Ela não tem poder aquisitivo, mas ela não é miserável em momento nenhum, porque ela tem valores, ela compreende o que é sociedade, ela é **uma mulher culta**, ela é uma mulher sábia, inteligente e ela é uma mulher que trilha um caminho pra [sic] superação da pobreza e ela deixa esse **referencial**, ela deixa essa trilha para que nós outros as seguimos, então ela é um referencial, primeiro porque ela fala de igual pra [sic] igual, ela não é alguém de fora da comunidade negra que vem falar para comunidade negra sem saber o que é viver, o que é ser uma mulher negra, o que é ser uma mulher preta, e vem dizer que é fácil superar tudo isso, que é só isso e só aquilo, ela não tem esse discurso, ela vive a realidade. Então é muito mais fácil para quem está em situação de vulnerabilidade que é pobre mesmo, a gente é pobre, e que olha para a Carolina e fala, "A Carolina é uma escritora famosa", "A Carolina é citada por autores e mais autores dentro e fora do Brasil", "**A Carolina é uma mulher preta que criou os filhos dela, que educou, que se colocou no lugar de uma educadora, de uma professora, e superou tudo isso**", então ela é uma referência para a educação antirracista. **Prof. 4:** Nossa! Eu não tinha pensado, eu não tinha pensado sobre isso, Michael. Mas eu **acho que tem a ver com aquela ideia de representatividade**, voltar naquele ponto de representatividade. **Prof. 5:** Eu acho que o primeiro passo é que eles identificam e sabem que realmente uma escritora com a história dela existe, então o primeiro momento é saber que a **existência faz com que você se identifique ali**. E aí você tem como não como modelo a palavra, mas como referência**, a gente tem que fortalecer o aluno**, né [sic]. Reconhecendo essa identidade, reconhecendo esse momento, **reconhecendo essa existência**, ele pode não é a palavra assim, espelhar, nem se influenciar, mas se reconhecer mesmo e **faz a trajetória dele**. **Prof. 6:** Eu falo assim, que é uma possibilidade, **é uma possibilidade de romper com o que eles já conhecem**, então toda roda de conversa, eu falo assim: "olha, isso aqui é uma possibilidade".
	Prof. 1: Quando eles falam da Carolina, a favela é o pano de fundo, mas não é o mais importante, mas não é o destaque, é **como se eles falassem dela com orgulho**.

[44] A respeito disso, foi feita uma discussão sobre no capítulo 2.

Notas estudantis	**Prof. 2:** É **como se eles sentissem orgulho da Carolina**. "Ah, professora, minha avó também passou por isso, ela fala que, ela relata fatos parecidos com o que Carolina relata, ou os meus pais também passaram por isso, ou então nós, antes de ter uma casa moramos em um lugar bem difícil". [...] Eu não conheço nenhuma pessoa derrotada, desmotivada, que conhece Carolina Maria de Jesus. **Tem uns alunos que desde o primeiro contato, você já percebe a diferença, eu percebo a diferença.** **Prof. 3: Primeiro de surpresa em saber que ela é uma mulher preta que escreveu um livro**, a surpresa primeiro é essa segunda [sic], de entender que o "Quarto de Despejo" é realidade, ela viveu, não é fantasia, né, [sic] ela não criou a obra assim do nada, ela falava muito da realidade dela, ela descrevia, ela escrevia a realidade dela, então a segunda surpresa para eles é saber que aquilo de fato aconteceu, e o comentário é "Professora, você conheceu a Carolina?". **Prof. 4:** O pesquisador não realizou essa pergunta para o entrevistado. **Prof. 5:** Vários! Quando o aluno já está nesse processo de se reconhecer como algo positivo, né [sic]. Que infelizmente quando a gente fala dessa questão racista dentro das escolas, há uma dificuldade da pessoa se reconhecer como algo positivo e o estudante já tem essa percepção. Eu **acredito que ele sente que está sendo representado e ele vai eufórico**, né [sic]. Então o comentário deles [sic], eu não sei bem o comentário, mas como ele se apropria, quando ele vai falar do que ele leu, quando ele vai fazer os comentários, são realmente quando eu estava pensando na palavra empoderamento, né [sic]. **Ele realmente se empodera do discurso e ele realmente fala com propriedade, ele assume aquele espaço e ele tem voz,** né, [sic] a voz é dele. **Prof. 6: Na questão do motivar, do continuar, do querer também escrever**, do: "Ah, eu posso seguir também que que vai dar certo" né [sic].

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No que tange às contribuições de Carolina Maria de Jesus no processo de identidade, é importante salientar que sua vida e obra atinge os alunos(as) brancos(as) e não brancos(as); estes(as) últimos com mais intensidade em decorrer da identificação corpórea negra.

Por meio da fala dos(as) entrevistados(as), podemos constatar que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, em conjunto com a Lei 10.639/03, fornece a possibilidade de (re)humanizar os(as) estudantes negros(as) e torná-los(as) sujeitos de sua própria história a partir do corpo, pois a intelectual mostra que "*é possível você acreditar que você é gente (prof. 1)*" em uma árdua e dura luta contra racismo que insiste em dizer que esses(as) estudantes de escola pública não serão sujeitos ativos na sociedade "*porque não são capazes (prof. 1)*"; ou, indo mais afundo em relação às operações que o racismo impõe frente essas crianças, este

insiste em dizer e perpetuar que essas pessoas ficarão sempre à margem da história "*porque elas são negras, porque elas são pobres (prof. 1)*".

Assim, se Rufino (2019) defende que práticas decoloniais fazem parte de um sistema contracolonial. Parafraseando o autor, defendemos que Carolina Maria de Jesus nos ensina a fazer um movimento contradesumanização dos(as) estudantes negros(as) das escolas públicas.

Pensamos que isso é compreendido pelos(as) entrevistados(as) da pesquisa, visto que identificamos que Carolina Maria de Jesus, por diversas vezes, é mencionada no tempo verbal presente, isso demonstra a força que sua vida e obra tem em relação às discussões que estão presentes nas escolas públicas, é por isso que para um(a) deles(as) "*Carolina existe (prof. 1)*" e a sociedade brasileira deve reconhecê-la para que possa "*ser lida como uma grande escritora brasileira (prof. 1)*".

Essa leitura da vida e obra da intelectual, tanto para sociedade brasileira quanto nas escolas públicas, tem a capacidade de despertar nos(as) estudantes o sentimento de ser sujeitos de suas histórias com o auxílio da ressignificação dos valores impostos pela sociedade que insistem em excluir, pois "*ela reforça a capacidade de superação, ela reforça a denúncia por meio da literatura, ela reforça a persistência (prof. 2)*".

Nessa questão de a intelectual contribuir para o despertar das mentes e corpos dos(as) estudantes, o impacto é maior principalmente em quem é negro(a), que por meio de Carolina Maria de Jesus são ensinados(as) incansavelmente a mentalizar e recompor suas dores imbricadas pelo racismo com a percepção de que "*como negro tenho tanto direito como o branco (prof. 2)*". Portanto, fala-se aqui que a "*literatura viva (prof. 5)*" da autora nos possibilita a inserção nas escolas públicas de uma identidade que perpassa pelo corpo e chega na exigência de direitos. Direitos esses que também estão no campo social quando Carolina Maria de Jesus proporciona a reflexão que podemos andar na sala de visita por sermos portadores(as) destes, e que é possível "*ir para casa de alvenaria (prof. 2)*". Esse ir para casa de alvenaria é o sair da margem imposta pelas dinâmicas raciais, que, como bem aponta Kilomba (2019), é preciso lutar para superar a marginalização imposta pelo racismo.

Como bem já debatido no capítulo no capítulo 2, a população negra é posta à margem de maneira violenta, porém, quando há o contato com a vida e obra da intelectual, a "*Carolina quebra isso (prof. 2)*" e consegue demonstrar que nosso lugar não pode ser aquele demarcado pelo racismo. Portanto, "refletir educação a partir de Carolina de Jesus (1960) é importante, pois a partir da sua leitura consegue-se visualizar quem ocupa os espaços escolares". (JESUS, 2020, p. 55).

Assim, compreendemos que essas implicações por meio da vida e obra da autora é parte de um projeto que pode ser construído nas escolas públicas com a perspectiva de romper silenciamentos. De acordo com Kilomba (2019), este é imposto por aqueles(as) que detêm o poder e sabem que a fala tem um lugar simbólico na luta, e, segundo um(a) entrevistado(a), a Carolina Maria de Jesus como subsídio da Lei 10.639/03 "*leva a pessoa que sofre o racismo a buscar seu lugar de fala (prof. 2)*".

Outra importante constatação nas falas dos(as) entrevistados(as) é que suas práticas também são impactadas pela intelectual de maneira subjetiva e que por vezes se colocam como uma referência para os(as) estudantes a partir da sua identidade corpórea, e isso fica evidente quando tomamos como um desses exemplos o(a) entrevistado(a) que diz: "*Eu acho que a minha imagem, a imagem de Carolina é uma forma de resistência (prof. 2)*".

Desse modo, o conjunto de interações entre escola pública, alunos(as), professores(as), Lei 10.639/03 e Carolina Maria de Jesus nos possibilita fazer com que os(as) estudantes possam sonhar, visto que "*a sociedade insiste em olhar, criticar, apontar e colocar um lenço na sua cabeça e mostrar qual é o seu lugar (prof. 2)*", entretanto, a literatura Carolinista[45] imbricada na vida e obra da intelectual consegue devolver aos(as) estudantes negros(as) a possibilidade de sonhar, pois, "*A Carolina na construção de identidade, principalmente dos jovens, que ainda estão naquela época em que ouve o que você fala, que tentam se empoderar de algumas coisas, e eu diria que é importante, de extrema necessidade na escola esse trabalho (prof. 3)*", ou seja, ela é a oportunidade de desfazer as amarras coloniais que ocupam as escolas públicas, fazendo, assim, o processo de empoderamento negro supracitado.

Outro fator importante da construção de uma identidade negra corpórea por meio da intelectual é que ela faz parte "*da comunidade que supera de alguma maneira a pobreza (prof. 3)*", assim, é possível demonstrar e se inspirar em Carolina Maria de Jesus que é possível sair do Planeta Fome, parafraseando Elza Soares; fome essa que é legada à população negra e que historicamente as mulheres negras vêm combatendo diariamente – não de um lugar submisso, mas de uma posição do poder financeiro.

Obviamente, o processo acima foi possível para Carolina Maria de Jesus e nos serve de inspiração nas escolas públicas porque ela conseguiu identificar o poder da literatura, tornando-se, assim, "*uma mulher culta (prof. 3)*" de "*referencial (prof. 3)*" para outras tantas Carolinas que estão nesse espaço público de educação.

[45] Termo criado por Jesus (2020) para demonstrar como a vida e obra da intelectual são elementos reflexivos para pensar formação de professores e espaços escolares em conjunto com a filosofia da educação no campo progressista.

Essa perspectiva de inspiração fica evidente quando um(a) entrevistado(a) descreve a forma como os(as) estudantes reconhecem a intelectual ao dizer: "*A Carolina é uma mulher preta que criou os filhos dela, que educou, que se colocou no lugar de uma educadora, de uma professora, e superou tudo isso (prof. 3)*". Deste modo, defendemos aqui que é possível termos outras Carolinas nas escolas públicas que potencializam desejo de mudança nos(as) estudantes e que vão na linha do esperançar de Paulo Freire, pois "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (FREIRE, 2021, p. 74).

A existência de Carolina Maria de Jesus é uma dádiva para a sociedade brasileira. Isso em conjunto com as escolas públicas e a luta antirracista "*tem a ver com aquela ideia de representatividade (prof. 4)*", portanto, estamos falando aqui da vida e obra de uma mulher negra que faz com que boa parte dos(as) estudantes de escolas públicas se veja e se sinta representado(a) para além das mazelas raciais. Assim, "*a gente tem que fortalecer o aluno (prof. 5)*" e a intelectual nos dá total subsídio para tal, pois essa inserção feminina e preta "*é uma possibilidade de romper com o que eles já conhecem (prof. 6)*".

Em tela, o corpo de Carolina Maria de Jesus e suas obras como possibilidade pedagógica nas escolas públicas impulsiona os(as) alunos(as) negros(as) a se reconhecerem como sujeitos da sua própria história – e acreditarem que embora a possibilidade de mudança para população negra seja árdua, ela não é impossível. Esse acreditar por meio do reconhecimento está de acordo com Gomes (2020), que nos ensina que a identidade negra se manifesta não só por meio de si, mas também no coletivo, assim, a educação e a literatura podem ser caminhos para romper com o lugar/pensamento imposto às margens, logo, esse conjunto de ações, partindo das escrevivências da autora, enegrece as escolas públicas e faz com que os corpos negros resistam para (re)existir em uma sociedade que insiste sistematicamente em tombar a população negra.

A vida da intelectual Carolina Marina de Jesus nas escolas públicas é parte de uma ação que deve ser pautada na concepção de que a educação é um meio de transformação social, e a identidade corpórea não pode se esquivar desse adendo, conseguindo, assim, projetar sonhos nas vidas dos(as) estudantes negros(as) das periferias e, obviamente, das escolas públicas.

E esse processo de devolver sonhos e afirmação de negritude pode ser confirmado pelas falas desses(as) estudantes, descritas por eles(as) que, ao conhecerem a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, se sentem altivos(as) de saber que uma pessoa parecida com eles(as) rompeu fronteiras e no decorrer do tempo "*tem uns alunos que desde o primeiro contato, você já percebe a diferença, eu percebo a diferença (prof. 2)*" e essa diferença é "*como se eles sentissem orgulho da Carolina (prof. 2)*" ou "*como se eles falassem dela com orgulho (prof. 1)*, e acreditamos que de fato sentem, visto que a intelectual, como descrito acima, consegue devolver os sonhos

dilacerados pelo racismo para os(as) jovens negros(as) ocupantes das escolas públicas e, a partir disso, "*ele*[46] *realmente se empodera do discurso e ele realmente fala com propriedade, ele assume aquele espaço e ele tem voz (prof. 5)*".

Ainda que "*primeiro da surpresa em saber que ela é uma mulher preta que escreveu um livro (prof. 3)*" - e sabemos o porquê esses(as) alunos(as) demonstram isso -, com o tempo isso vai passando e a potência de Carolina Maria de Jesus vai fazendo com que ele(a) enxergue "*que está sendo representado (prof. 5)*" e "*vai eufórico (prof. 5)*" no trilhar dos seus sonhos reerguidos por uma intelectual negra em um espaço público de educação. Assim, a intelectual também tem impacto "*na questão do motivar, do continuar, do querer também escrever (prof. 6)*" entre os(as) estudantes das escolas públicas. Silva (1995, p. 96) chama essas discussões supracitadas de "construção de uma autoimagem positiva" da população negra, o que reconhecemos como indispensável nas escolas públicas.

Destarte, Carolina Maria de Jesus e seus escritos contribuem para a construção de uma escola pública sem racismo e que, de fato, faça com que esses(as) estudantes saiam desse espaço de educação reconhecedores(as) da sua identidade negra corpórea, visando a mudança em suas vidas inspirados(as) na vida e obra de uma intelectual negra que ousou escrever e dizer o quão é importante reconhecer sua pele negra e que esse reconhecimento traz mudanças necessárias em uma estrutura racista. O(a) aluno(a) também ter essa perspectiva é fundante para sua trajetória e para um novo Brasil que é possível ser construído. E a escola pública deve contribuir para esses feitos – e Carolina Maria de Jesus nos ensina que é possível e urgente. Portanto, na concepção de educação antirracista por meio do corpo e da identidade, ecoa-se incessantemente o pedido de Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas!

A intelectual, em conjunto com sua herança literária, é um sopro de esperança para diversos(as) alunos(as) negros(as) que adentram a escola pública com sua identidade dilacerada pelo racismo, mas que ao longo do tempo em contato com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus essa identidade é resgatada de maneira plena e preta. A escritora é o sonhar negro dos(as) estudantes de escola pública, assim, práticas pedagógicas que utilizam a vida e obra da intelectual fazem parte do enegrecer e são potencializadoras de emancipação.

O quadro abaixo é destinado para apreciar qual a noção de educação antirracista por meio das falas dos(as) entrevistados(as) e, também, como a vida e obra de Carolina Maria de Jesus fornecem subsídios para sua aplicabilidade.

[46] Leia-se: eles(as).

Quadro 9 – Sistematização das falas dos sujeitos

Categoria: Educação Antirracista	
Temas	**Verbalizações**
O que é:	**Prof. 1** [...], mas aos pouquinhos eu acho que vou conseguindo fazer um pouquinho desse papel, né, de educadora antirracista, ou seja, **não é falar sobre e deixar por isso mesmo**, ou deixa que essas ofensas aconteçam, mas vamos combater, vamos mostrar, né [sic]. **Prof. 2:** [...], Acredito que **a educação antirracista vai além do meu trabalho como professora em sala de aula, ela vai na prática, no que eu vejo, no que eu ouço, nos espaços em que vejo alguém que está na minha condição conquistar**, e nas possibilidades que tenho como negro na sociedade, então é preciso abrir espaços, **eu diria que a educação antirracista precisa acontecer**, tanto abrindo espaço, para que esse trabalho seja feito, porque enquanto eu tiver o caminhão de apostila na frente da escola, um texto que não tem nada a ver, que não incluem, "ah, é proibido ter um material de qualidade, apostilado", não, de forma alguma, mas esse material deveria incluir, o que exige a lei. **Prof. 3:** Entendo que a educação antirracista vai um pouco [sic], **ela é mais incisiva do que as discussões que estão ali no étnico-racial**, porque eu entendo que quando eu introduzo as discussões do étnico-racial, que são as discussões raciais, eu estou apresentando a lei, eu estou falando da lei, eu estou problematizando **e quando eu falo da educação antirracista eu já falei, agora são as práticas**: "Quais são as práticas que devem ser realizadas para coibir determinados comportamentos dentro da escola?" **É um discurso mais direto**, é um discurso onde eu já não tenho mais aquela tolerância para determinados comportamentos**. Ela é mais incisiva porque ela é mais direta, é mais objetiva, ela já não tem mais essa tolerância de partir do princípio de que a pessoa não sabe o que está fazendo**, então ela precisa ser orientada, **a educação antirracista diz: a racismo existe, vivemos numa sociedade em que o racismo ele é presente e nós temos que trabalhar conjuntamente para abolir esse comportamento dentro da escola, esse discurso não nos cabe, eu não aceito esse discurso, eu não quero conviver com esse discurso.** Então ela é direta, ela comenta práticas em que o educador tem total ciência de que o racismo existe, ele não nega o racismo, ele afirma o racismo e ele **vai propor práticas educativas que vão não só combater, mas vão eliminar do discurso, "eu não quero conviver com isso"**, né [sic], para dentro da concepção, para mim é assim. **Prof. 4:** [...], eu acho que a necessidade de uma educação antirracista tem muito a ver com isso, **falar sobre essa história, falar sobre esses apagamentos, falar sobre essa violência do cotidiano, falar sobre as possibilidades**, de **porquê Sheherazade[47] acha que um menino negro, jovem, pode ser amarrado morto num poste e porque o Justin Bieber[48] é um jovem se divertindo**. Tem tudo a

[47] Rachel Sheherazade, do SBT, defende grupo que amarrou homem nu em poste e provoca polêmica. Ver na íntegra em: https://vejasp.abril.com.br/coluna/pop/rachel-sheherazade-do-sbt-defende-grupo-que-amarrou-homem-nu-em-poste-e-provoca-polemica/. Acesso em 25/01/2023.

[48] Rachel Sheherazade detonou jovem em postagem, mas defendeu Bieber – Ver na íntegra em: https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2014/02/07/rachel-sheherazade-detonou-jovem-em-poste-mas-defendeu-bieber.html. Acesso em 25/01/2023.

	ver com essas situações, tem tudo a ver com a experiência que a gente vive em sala de aula, mesmo que inconscientemente, não tão [sic], quer dizer, é inconscientemente para algumas, porque tem pessoas que **negam a existência do racismo hoje, que se desconhece, são aquelas pessoas tipo: "Mas como eu sou racista, se eu tenho um amigo negro? Como sou homofóbico se tenho uma amiga lésbica?".** E é a partir dessas estruturas discursivas que a gente reconhece, ela não é nem feita para negar, na verdade para afirmar o racismo, a homofobia, a lesbofobia e coisas nesse sentido. **E a ideia de uma educação antirracista vem de mostrar toda essa situação.** **Prof. 5:** [...], **é uma educação que empodera, que mostra para nós que temos nosso lugar para ser ocupado**. É bem por aí, um pouquinho, é uma educação [sic], ela dá o nosso espaço, **ela nos acolhe, nos coloca aí como o autor mesmo da nossa história**, e **ela é urgente**, é urgente que isso aconteça, né [sic]. **Prof. 6:** Uma coisa que eu falo muito para os meus colegas é que assim, todos nós trabalhamos com teorias e essa teoria ela não surge do individual, **surge do coletivo e quando eu me proponho a ser uma professora antirracista**, não é só do racismo que eu **estou falando, eu estou falando da questão dos povos originários** que eu mesma não tenho propriedade, e eu falo isso com muita seriedade, porque eu não tive uma educação indígena e também eu não quero tomar esse lugar de como eu soubesse, eu não tive uma preparação pedagógica para atuar com educação indígena, nem na minha formação inicial, nem sequer em formação continuadas, **eu falo das comunidades LGBTQIA+**, então eu **falo também da questão de mulheres**, da questão **de direitos** né [sic] fundamentais, direitos humanos, então isso tudo atravessa, então por isso que eu falei para você que eu saí daquele lugar da professora que executa a lei 10.639, **porque nós temos muitos professores que executam a lei, porém não tem dimensão do que é uma educação de antirracista.**
	Prof. 1: Nossa, eu acho que é muito, **muito importante**. Primeiro **pelo exemplo de mulher que ela foi**, e quando as pessoas começam a ler, na educação, né [sic], **principalmente o público que eu trabalho, que são pessoas negras**, que muitos **moram em favelas** né [sic], que chamam de hoje de comunidade, é, eles começam a entender assim, como eu também entendi muita coisa do que a Carolina fez ali, porque ela não fez só contar a vida dela, né [sic]. Ela fez muito mais, ela **mostrou uma sociedade preconceituosa**, ela lidou com político, os políticos tinham medo de falar com ela, por causa da língua, digamos assim, dela, né [sic], dessa denúncia que ela foi capaz de fazer e ao ler os outros livros, **você vai vendo a trajetória da Carolina, você vai ver que ela não se encaixa, ela não se encaixa nessa sociedade**, não se encaixa na vida, porque **ela é muito insatisfeita**, e eu acho que isso tem que ser mostrado, né [sic]. As pessoas têm que conhecer a Carolina, as pessoas têm que saber da sua importância e que a Carolina possa ir cada vez mais longe, né [sic], que é o que a gente quer. **Prof. 2: É primordial!** Na minha opinião, não só na minha opinião, mas olhando de forma geral, quem conhece Carolina, é primordial dentro da educação antirracista, porque a **Carolina deixou um exemplo, um legado, e ela mostra que é possível vencer o racismo, você pode vencer o racismo de uma pessoa**, mas vai deixar uma luta, uma provocação de continuidade de luta contra o racismo e a **Carolina faz isso como ninguém, ela desperta sonhos que podem se tornar reais e ela deixa isso bem claro na sua literatura, é uma escrita**

Fusão da Educação Antirracista e CMJ	**permeada por exemplos**. Então, trabalhar Carolina na educação antirracista, na efetivação dessa lei, eu não consigo enxergar outra forma hoje de trabalhar. Existe? Sim, existe [sic] muitas formas de trabalhar. Porém, **com a Carolina tudo fica mais realista, porque nós temos a escrita realista, temos a escrita testemunhal** da Carolina que viveu e que venceu por meio da escrita e que não desistiu do sonho, que mesmo sendo preta mostra para a gente que não devemos ficar quietos diante das provocações. **Prof. 3: É um referencial! Uma mulher preta, pobre, da periferia com baixa escolaridade que vai fazer o mesmo percurso que Paulo Freire faz**, porém **de dentro para fora, falando de realidades concretas, vivenciadas, onde ela vai dizer sobre a importância da educação. Ela se torna uma educadora** a partir disso e ela vai fazer esse trabalho de educar a partir das ações educativas reflexivas dela, falando de dentro da comunidade para fora, já me disseram **"Mas Carolina não é professora", Paulo Freire também não era!** Só que **Carolina é educadora, porque ela vem de dentro da comunidade, ela fala da comunidade, ela é a voz da comunidade e ela educa o tempo inteiro, sem usar discurso de minoria, sem usar discurso de diminuir, sem colocar o outro no lugar de inferioridade**, o tempo inteiro ela dialoga com leitor, ela leva o leitor para a reflexão olhando no olho e respeitando e se colocando no lugar também de uma pessoa que também aprende e ela educa o tempo inteiro. Então, para mim ela é uma das maiores educadoras do Brasil, né [sic], ela está muito além de Paulo Freire dentro da minha concepção. **Prof. 4:** Então, eu acho que assim como as escritoras negras e escritores negros, a **Carolina apresenta uma perspectiva e produz todo um conhecimento que está muito marginalizado pelos muitos pesquisadores brancos**, acho que a Lélia Gonzales tem um artigo dela que ela fala que é muito fantástico, que eu acho que é o melhor texto escrito na academia brasileira, que é aquele "Racismo e Sexismo" e é fantástico por mil coisas, porque ela brinca o texto, ela joga com essas formas com a gramática regular, ela usa gírias e se apropria do Freud que é uma forma muito que é um tapa mesmo para o pessoal da psicologia. **Prof. 5: Ela é uma peça-chave, fundamental, ela é uma peça que a gente que encontra a nossa história, que surge como uma voz potente e que a gente não pode deixar morrer, temos que deixar cada vez mais viva**, né[sic]. E ver a importância que teve no momento a sua escrita e a importância que tem atualmente, e que tem que superar, né [sic]. **Prof. 6:** A vida e a obra de Carolina e aqui eu falo como professora que tem aquele intervalo de tempo para trabalhar com os meus alunos, de [sic] da questão temporal, para eu que sou professora de séries iniciais, ter um material concreto da vida de alguém que faz parte da história, que aquela história se assemelha com histórias de vida deles, desse material concreto temporal, **faz com que eu incentive eles a refletir se o agora poderia ser melhor, o que é que pode ser mudado**.

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o levantamento de trabalhos no início desta pesquisa, percebemos que ao longo dos anos a legislação 10.639/03 foi passando por algumas transformações práticas e

semânticas, uma dessas é a percepção de educação antirracista que, com o tempo, foi sendo incorporada aos trabalhos acadêmicos e nas práticas pedagógicas. Portanto:

> Minha ênfase em trazer o conceito de Educação Antirracista é porque pesquisas nessa área mostraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais (FERREIRA, 2012, p. 278).

Assim, em relação a essa nova dimensão das relações étnico-raciais, foi possível diagnosticar que há uma visão em relação à importância da educação antirracista nas escolas públicas e que esta acontece nas suas múltiplas dimensões como bem pontuado na citação acima.

Portanto, de acordo com os(as) entrevistados(as), essa educação acontece de maneira mais incisiva, não é algo esporádico, precisa estar associada às práticas pedagógicas permanentes, logo, ao debater essas questões "*não é falar sobre e deixar por isso* mesmo *(prof. 1)*" quando as discriminações raciais acontecem.

A educação antirracista deve ser pautada na reflexão e no agir para além de datas importantes na história da população negra, pois é sabido que o racismo não descansa, assim, essa educação "*é um discurso mais direto (prof. 3)*" em conjunto com ações pedagógicas.

Estas concepções estão imbricadas no fazer pedagógico nas escolas públicas de maneira combativa que "*vai propor práticas educativas que vão não só combater, mas vão eliminar do discurso eu não quero conviver com isso (prof. 3)*", ou seja, a educação antirracista desperta e, sobretudo, nos alerta para a eliminação do racismo nas escolas públicas. É uma noção educacional que não dá descanso para as mazelas raciais e se prontifica a aniquilar as discriminações.

Outro elemento apontado pelos(as) entrevistados(as) no que tange à educação antirracista é o fato de ela ser reveladora em situações em que defesas são previamente estabelecidas ao se detectar uma discriminação racial, por exemplo, quando "*negam a existência do racismo hoje, que se desconhece, são aquelas pessoas tipo: Mas como eu sou racista, se eu tenho um amigo negro? Como sou homofóbico se tenho uma amiga lésbica? (prof. 4)*".

A dimensão antirracista nos revela que não há espaço para qualquer estratégia de defesa em relação às situações de opressões, assim como ela nos impele a questionar as estruturas raciais e "*falar sobre essa história, falar sobre esses apagamentos, falar sobre essa violência do cotidiano, falar sobre as possibilidades, de porquê Sheherazade acha que um menino negro, jovem, pode ser amarrado morto num poste e porque o Justin Bieber é um jovem se divertindo*

(prof. 4)". Logo, é uma educação que legitima as discussões em diversos âmbitos nas escolas públicas, sejam elas de raça, gênero ou classe. Podemos afirmar que uma concepção de práticas pedagógicas baseadas no que está supracitado vai no cerne dos mais diversos problemas em nosso país. Portanto, "*eu diria que a educação antirracista precisa acontecer (prof. 2)*" de maneira urgente!

Desse modo, observamos que esse pensar e agir antirracista não pode ser estático e precisa considerar as diversas realidades territoriais das escolas públicas, pois nelas estão outros sujeitos, e por isso é preciso que outros corpos sejam considerados. Não à toa, o(a) próprio(a) entrevistado(a) se coloca nesse lugar de educar por meio das multiplicidades corporais: "*eu falo das comunidades LGBTQIA+, então eu falo também da questão de mulheres, da questão de direitos (prof. 6)*" e dos "*povos originários (prof. 6)*". Assim, essa fala nos demonstra que pensar educação antirracista é considerar outras categorias que estão presentes nas escolas públicas e em outros corpos.

Por fim, nessa análise do que é educação antirracista observamos que ela coloca a população negra como possibilidade de ponto inicial das práticas pedagógicas. Isso nos remete ao pensamento de Angela Davis (2016) que vai dizer quando uma mulher negra se movimenta, toda estrutura já passou por esse processo, visto que estas estão no que chamamos de base da pirâmide social. Logo, partir para práticas pedagógicas com a perspectiva antirracista negra vai nesse encontro de que outros corpos e sujeitos poderão ser atingidos(as) automaticamente com os efeitos que esse viés pedagógico propõe nas escolas públicas.

Em suma, a educação antirracista tem a capacidade de trazer o que sempre foi posto à margem para o grande espaço de disputa e concepções de ideias nas escolas públicas, e isso acontece porque "*é uma educação que empodera, que mostra para nós que temos nosso lugar para ser ocupado (prof. 5)*". Dito isso, estamos falando de um processo pedagógico que parte da não universalidade, do que é imposto, mas, sim, da realidade fincada nas escolas públicas, e isso é possível de acontecer porque a educação antirracista "*ela nos acolhe, nos coloca aí como o autor mesmo da nossa história (prof. 5)*".

Destarte, é preciso entender a importância da educação antirracista. Defendemos aqui categorizar a aplicação da Lei 10.639/03 com o viés supracitado e aferir que esse modelo pedagógico possibilita outras dimensões na aplicabilidade. Por isso, a escolha pela elaboração do quadro abaixo, ele visa demonstrar algumas possibilidades da capacidade da educação antirracista.

Quadro 10 – Categorização Educação Antirracista

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	• Incisiva/Direta; • Combativa; • Forma para autodefesa contra discriminações; • Legitima as discussões por meio de raça, gênero e classe; • População negra como possibilidade de partida; • Retira as contribuições sociais que sempre foram impostas à margem.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Julgamos importante a construção do quadro acima de acordo com o conhecimento empírico dos(as) entrevistados(as), pois sabemos que "[...] *muitos professores que executam a lei, porém não tem dimensão do que é uma educação de antirracista (prof. 6)*". Logo, considerando que as ações imbricadas no quadro acima são importantes para as escolas públicas, destacamos como a educação antirracista "*ela é urgente (prof. 5)*" e já existem possibilidades para que ela seja aplicada nos ambientes escolares, demonstrando, assim, a importância da Lei 10.639/03 e, principalmente, seus avanços.

Ao analisar a categorização supracitada da educação antirracista, encontramos elementos na vida e obra de Carolina Maria de Jesus que preenchem todos os requisitos para que ela e sua trajetória possam ser aplicadas nas escolas públicas com essa ótica. Desse modo, por meio das falas dos(as) entrevistados(as) conseguimos evidenciar que é possível unir a vida e obra de Carolina Maria de Jesus e educação antirracista.

No que tange ao primeiro ponto elencado – incisiva/direta –, a própria história de vida da intelectual já dá conta de suprir, mas, ao olharmos em uma perspectiva educacional, conseguimos reunir elementos que a tornam incisiva/direta nas práticas pedagógicas antirracistas. Isso acontece porque Carolina Maria de Jesus sempre escreveu do lugar que estava. Mesmo que fosse desagradar pessoas próximas ou políticos afins, a "*Carolina apresenta uma perspectiva e produz todo um conhecimento que está muito marginalizado pelos [...] pesquisadores brancos (prof. 4)*", e, visando uma educação antirracista "*com a Carolina tudo fica mais realista, porque nós temos a escrita realista, temos a escrita testemunhal da Carolina (prof. 2)*".

Esse modo que a intelectual agiu durante toda sua vida sempre foi direto e incisivo, pois Carolina Maria de Jesus jamais silenciou diante das adversidades, tão pouco se acovardou.

Como disse Elza Soares: “falar estilhaça a máscara do silêncio”[49]. A autora sempre foi direta ao estilhaçar essa máscara de maneira incisiva, visto que escreveu até praticamente até seu último dia de vida.

O segundo ponto que encontramos no que é educação antirracista é que essa deve ser combativa. Novamente recorrendo à vida e obra da intelectual, vemos que ela fez esse processo durante toda a vida. Desde combater àqueles(as) que duvidaram da sua escrita por ser uma mulher negra, até aqueles(as) que a discriminaram com xingamentos e desdém. A força de Carolina Maria de Jesus em combater àqueles(as) que a queriam ceifada faz com que seja possível incentivar os(as) estudantes das escolas públicas a “*refletir se o agora poderia ser melhor, o que é que pode ser mudado (prof. 6)*”. Compreendemos que as mudanças só vêm por meio do combate e a intelectual travou esses combates durante a vida, isso se comprova pelo seu sucesso e prestígio que adquiriu. Logo, é possível demonstrar para os(as) estudantes de escolas públicas que essa faceta combativa da educação antirracista esteve presente na vida da intelectual e que estes(as) também devem se empenhar para o combate contra as opressões e amarras que insistem em rondá-los(as).

O terceiro ponto do que entendemos como educação antirracista é que ela forma para autodefesa, ou seja, ela proporciona nos(as) estudantes a dimensão de que as relações raciais, de gêneros e sociais não podem ser pautadas pela noção de inferioridade. Ao longo da vida, Carolina Maria de Jesus sempre respondeu à altura quando essas ações foram impostas sobre si. A intelectual aprendeu ainda criança a se defender das diversas ofensas e jamais encará-las como algo despercebido. No campo da educação, isso é demonstrado porque “*ela não se encaixa, ela não se encaixa nessa sociedade (prof. 1)*”. Ou seja, no campo da autodefesa, educação antirracista e Carolina Maria de Jesus, é a sociedade que não se encaixa à intelectual, é a sociedade que insistia em dizer que aquele corpo preto e feminino não competia aos padrões impostos socialmente. É essa dimensão que a vida e obra da autora nos ajuda a passar para os(as) estudantes, que quem precisa se encaixar aos padrões dos corpos negros é a sociedade e não o oposto. Com isso, os(as) estudantes das escolas públicas conseguem fazer sua autodefesa, pois vão compreender que seus corpos não estão fora de nenhum padrão e devem ser respeitados pelo que são. Foi isso que Carolina Maria de Jesus fez ao longo da vida, se afirmou como mulher negra e “*mostrou uma sociedade preconceituosa (prof. 1)*”.

O quarto ponto do que é uma educação antirracista é que essa legitima as discussões de raça, gênero e classe, trazendo para as escolas públicas outras possibilidades de aprendizado.

[49] Ver mais em: https://rioencena.com/elza-um-musical-multiplo-como-a-cantora-afro-brasileira/ Acesso em: 20 fev. 2023.

Compreendemos que o próprio corpo da intelectual já dá conta dessas categorias, assim como suas escrevivências. Por meio da sua corporeidade e de suas escritas é possível reivindicar uma série de discussões que interseccionam as três categorias: (1) na questão de raça, por ser uma pessoa negra que sofreu com o racismo e nos ensinou a combatê-lo; (2) na questão de gênero sofreu com o machismo e nos ensinou que ser uma mãe solo não deve ser motivo de vergonha, pois vergonhoso é um país que naturaliza a violência contra mulher; (3) e na questão de classe sofreu com a pobreza e nos ensinou que é possível adentrar outras camadas sociais como sujeitos e não apenas pelo *Quarto de Despejo*. E tudo isso foi possível porque Carolina Maria de Jesus foi "*uma mulher preta, pobre, da periferia com baixa escolaridade que vai fazer o mesmo percurso de Paulo Freire, porém de dentro para fora, falando de realidades concretas, vivenciadas, onde ela vai dizer sobre a importância da educação (prof. 3)*". Desse modo, ao olharmos essa categoria de educação antirracista e trazer a intelectual para dentro desta, fica evidente que é possível atender a essas por meio de sua vida e obra. A escritora tem total propriedade, tanto de vida, tanto de escrita para ser parte de práticas pedagógicas nas escolas públicas que levam em consideração raça, gênero e classe.

O quinto ponto da nossa discussão do que é educação antirracista é que a população negra surge como uma possibilidade de ponto de partida, ou seja, esse modelo pedagógico perpassa pelas construções das populações africanas e afro-brasileiras em nosso país. No que tange a Carolina Maria de Jesus nessa perspectiva, é possível afirmar que a intelectual "*é primordial (prof. 2)*" e pode nos servir de base, pois suas construções, permeadas pelas questões raciais, é "*um referencial (prof. 3)*", visto que partir da escritora está baseado na concepção de que a população negra pode ser o fio condutor da educação antirracista nas escolas públicas. Ao trazermos essas construções negras nas práticas pedagógicas, estamos falando de um processo de educação que segue a mesma lógica apontada acima por Davis (2016), portanto, falamos de movimentação de estrutura escolar pensando na emancipação dos corpos ocupantes desses espaços. Assim, essa concepção de população negra como ponto de partida necessita levar em conta as produções negras e o combate incisivo contra o racismo, e a "*Carolina faz isso como ninguém, ela desperta sonhos que podem se tornar reais, e ela deixa isso bem claro na sua literatura, é uma escrita permeada por exemplos (prof. 2)*". Portanto, inserir a vida e obra de Carolina Maria de Jesus nessa metodologia é possível porque a intelectual deixou registrado em milhares de páginas suas construções negras para o Brasil, possibilitando, assim, que estudantes negros(as) possam sonhar para além das mazelas impostas pelo sistema opressor e com exemplos concretos da importância de a população negra ser sujeito da própria história,

falar por si, ou melhor dizendo, sendo uma possibilidade como ponto de partida. Não nos resta dúvidas que a vida e obra da autora é uma dessas possibilidades pretas.

Por fim, fechando essa lógica de educação antirracista e Carolina Maria de Jesus, chegamos ao sexto ato elencado nesta pesquisa. Esse ponto retira as contribuições sociais que sempre foram impostas à margem e evidencia como é possível outras produções nas escolas públicas como práticas pedagógicas com viés antirracista. Desse modo, esse último ponto é sobretudo pensar como as memórias e outras produções são valorizadas ou não em nosso país, visto que sabemos que nosso sistema só referenda aquilo que é legítimo ao cânone. Porém, essa perspectiva de retirar das margens aquilo que não é considerado como cânone está imbricada diretamente no que compreendemos como parte do que é o escopo de uma educação antirracista. Carolina Maria de Jesus deixou evidente em seus manuscritos que sabia qual lugar ocupava na sociedade em períodos diferentes da sua vida, e aqueles que ela ocupou de modo sombrio fez questão de pontuar que estar ali fazia parte de uma artimanha sistêmica que não aceitava aquele corpo preto e feminino nos espaços de poder. Portanto, a educação antirracista é capaz de tirar Carolina Maria de Jesus e suas produções desse lugar e colocá-la como produtora de conhecimento e como uma grande intérprete do Brasil, servindo, assim, de base para processos pedagógicos nas escolas públicas com uma orientação antirracista. Então, defendemos que "*ela é uma peça-chave, fundamental, ela é uma peça que a gente encontra a nossa história, que surge como uma voz potente e que a gente não pode deixar morrer, temos que deixar cada vez mais viva (prof. 5)*".

Destarte, o que fizemos nesse ponto acerca do que é educação antirracista e como a vida e obra da intelectual contribui para tal, foi demonstrar por meio das falas dos(as) entrevistados(as) a concepção de educação antirracista e quais categorias surgiram durante as nossas análises. Feito isso, elaboramos o exercício de evidenciar também através das falas dos(as) entrevistados(as) que Carolina Maria de Jesus consegue atender todas as categorias emergentes do que é uma educação antirracista. Tornando, assim, a intelectual à faceta de uma pedagogia que vem ganhando espaço no Brasil e nas escolas públicas: a educação antirracista. Indo mais além, cremos que é possível afirmar que a autora é um modelo pedagógico a ser seguido no que diz respeito às questões raciais e que impacta todo o sistema escolar, pois essa concepção pedagógica parte de fora para dentro das escolas públicas e da realidade do nosso país.

Logo, se para Libâneo (2001) pedagogia é "[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa". (2001, p. 6), um processo pedagógico com Carolina Maria de

Jesus, juntamente com suas obras, consegue nos trazer elementos para a concepção de uma nova pedagogia que pode surgir no campo da educação, que aqui chamamos de pedagogia Carolinista antirracista.

5.2.1 Sistematização da discussão empírica: o que nos revelou?

Entendemos que a análise empírica empregada neste trabalho foi de suma importância para compreender como as práticas pedagógicas antirracistas, amparadas pela Lei 10.639/03, se desenrolam por meio da vida e obra de Carolina Maria de Jesus. Assim, decidimos construir um parágrafo de impressões do diagnóstico dos dados obtidos.

O primeiro ponto foi que ficou evidente como a legislação é uma ação afirmativa nos ambientes escolares. É através dela que muitas práticas se desenvolvem, assim como a referida Lei também se torna um instrumento de defesa e autoafirmação por parte dos(as) professores(as) das escolas públicas que trabalham com educação antirracista.

O segundo ponto é como Carolina Maria de Jesus arrebata primeiramente os(as) professores(as) que vão trabalhar com sua vida e obra, ainda que em alguns casos o contato tenha sido tardio, quando ele acontece se estabelece logo uma ligação com práticas pedagógicas amparadas na Lei 10.639/03 que, como bem categorizado, vão pelo viés da inspiração. Compreendemos que esse fato se dá pelo lugar que Carolina Maria de Jesus escreveu, assim como suas escrevivências se entrelaçam não só com a vida dos(as) alunos(as).

O terceiro ponto é como a vida e obra da intelectual é facilmente enquadrada na Lei 10.639/03. É como se não houve uma desassociação, ou seja: falou da legislação, falou de Carolina Maria de Jesus. Desse modo, fica comprovado que a intelectual fornece elementos para a aplicabilidade de uma educação antirracista nas escolas públicas. E podemos evidenciar que os métodos em relação às práticas pedagógicas são múltiplos: apresentação da vida e obra da autora; apresentação de trabalhos por parte dos(as) alunos(as); seminários; livros; fotos; leitura compartilhada; leitura deleite; práticas corporais; discussão de linguagens; literatura; trajetórias familiares e afins. Portanto, não há uma única forma de se trabalhar com Carolina Maria de Jesus, pois cada professor(a) adequa as produções da intelectual de acordo com o nível de ensino, que pode ser da Educação Infantil até o Ensino Médio. Similarmente, demonstramos que a recepção estudantil em relação à trajetória, corpo e obras da intelectual é sempre extasiada. Carolina Maria de Jesus consegue estabelecer uma identidade estratificada com os(as) alunos(as) das escolas públicas, sabemos que esse processo de identificação está atrelado às categorias de raça, gênero e classe.

O quarto ponto extraído das análises empíricas é como o racismo ainda é presente nas escolas públicas, e isso nos leva para um primeiro momento de reflexão, de que a Lei 10.639/03 tem trazido bons frutos para as escolas públicas, mas que é preciso continuar fazendo uma defesa incansável desta, assim como potencializar e difundir práticas pedagógicas antirracistas amparadas na mesma. Nessa própria análise de como o racismo ainda adentra as escolas públicas, conseguimos comprovar como a vida e obra de Carolina Maria de Jesus é fundante no enfrentamento às práticas discriminatórias nas escolas públicas, já que a intelectual consegue oferecer estratégias de combate e formação antirracista ao mesmo tempo.

O quinto ponto está relacionado diretamente ao que chamamos de identidade corpórea negra. De acordo com as análises dos dados, podemos afirmar que o impacto que Carolina Maria de Jesus consegue propor nessa questão é magnífico. Ficou evidente que a autora tem a capacidade de devolver a possibilidade de sonhar para os(as) estudantes de escolas públicas, e isso acontece tanto pela história de vida da autora como pelas suas produções e feitos pós-publicações. Assim, afirmamos que a intelectual se torna um espelho futurista para esses(as) estudantes – pós-contato com Carolina Maria de Jesus, as projeções de inferioridade começam perder espaços para as de sujeitos. No que tange aos(às) estudantes negros(as), que por vezes chegam com sua identidade negra corpórea dilacerada pelo racismo, conseguimos aferir que Carolina Maria de Jesus consegue a (re)humanização destes(as). Ela ajuda a romper com o ciclo racista impetrado no imaginário social estudantil de que jamais serão sujeitos. Os(as) estudantes negros(as) pós-Carolina Maria de Jesus se reconhecem como gente, representados(as), orgulhosos(as), motivados(as) e sonhadores(as). A vida e obra da intelectual conseguem proporcionar uma verdadeira revolução negra corpórea na vida desses(as) alunos(as), fazendo com que estes(as) se reconheçam como pessoas pretas e protagonistas de combate ao racismo. Assim, estamos falando de uma mulher negra cujas produções não podem ficar de fora das escolas públicas para que, em conjunto com a Lei 10.639/03, continue possibilitando uma educação antirracista.

Por fim, o sexto ponto deste trabalho é acerca dessa concepção antirracista que vem ganhando força ao longo dos anos no Brasil, pois ficou evidente que essa perspectiva de práticas pedagógicas nas escolas públicas tem um forte posicionamento político no que tange à superação das desigualdades, o combate às opressões e fomento das diversas identidades corpóreas nas escolas públicas. Entendemos aqui que a educação antirracista não está deslocada da Lei 10.639/03, mas que ela representa os avanços que ainda não estão nos parágrafos da legislação, assim, ao trabalharmos com a dimensão antirracista, estamos trazendo outros elementos que a sociedade brasileira vem discutindo ao longo dos últimos anos com mais

intensidade. Não à toa, a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, na lógica antirracista, consegue abarcar as categorias de raça, gênero e classe, visto que foi possível diagnosticar que os escritos da intelectual dão dimensão para um amplo fomento da educação antirracista nas escolas públicas. A herança da autora é transcendente no que diz respeito a esse modelo político de se pensar educação pública, ou seja, Carolina Maria de Jesus e suas produções fazem parte da construção de um novo Brasil que vem surgindo nas escolas públicas. Brasil este que, segundo o samba da Estação Primeira de Mangueira (2019), vem evidenciando seus verdadeiros heróis e contando "a história que a história não conta". Destarte, a Doutora *Honoris Causa* nos ajuda, por meio das escolas públicas, a continuar contando a verdadeira história do nosso país e possibilitando que novas histórias surjam diferentes, agora de maneira preta e feminina. Assim, é mais que urgente a continuidade da vida e obra de Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de partimos para o fecho da pesquisa por meio das considerações finais, faremos uma observação que utilizar a vida e obra de Carolina Maria de Jesus pode nos levar para uma interpretação de maneira errônea de associar a vida dela à questão da meritocracia. Ao longo da pesquisa conseguimos validar o sucesso da intelectual em relação à sua mobilidade financeira e editorial, isso ficou ainda mais comprovado com a aferência dos dados empíricos. Desse modo, é fundante pensar que ao utilizarmos a autora e seus manuscritos nas escolas públicas tenhamos o cuidado para não deixar entre abertos os discursos meritocráticos, como por exemplo: "*está vendo, ela conseguiu*"; "*se ela conseguiu, vocês conseguem*" "*o racismo não é bem assim como vocês falam*". Para tal, é fundante que um debate rígido sobre meritocracia seja feito em momentos oportunos para diagnosticar que Carolina Maria de Jesus chegou a ascender socialmente, mas isso não pode ser utilizado como aparato para a defesa do discurso do "somos todos iguais", até porque a própria intelectual deixa evidente em seus manuscritos as desgraças causadas pelo racismo em conjunto com a discussão de gênero e classe. Destarte, referendamos que a execução desse debate entorno da meritocracia seja instaurado juntamente com a pedagogia crítica, pois essa defende a mobilidade social daqueles(as) que são marginalizados(as) pelo sistema, mas não perde de vista que as mazelas sociais continuam impetradas em nossa sociedade e que o papel da educação é problematizar o porquê uns conseguem e ou outros não, e, quais caminhos devemos buscar para que a escola pública seja instrumento para mitigar as desigualdades estruturantes.

A pesquisa teve como hipótese que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus eram utilizadas como práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas e que faltavam pesquisas para aferir os reais anseios para esse feito. Ao longo do trabalho conseguimos provar a hipótese encontrando seis professores(as) de diferentes regiões do Brasil que trabalham com a intelectual em suas respectivas escolas e que nunca tinham sido entrevistados(as) em relação ao porquê da escolha da autora e seus manuscritos, assim, evidenciou-se que essas razões se dão pelas oportunidades de trabalhar questões como: combate ao racimo, representatividade, identidade corpórea negra, mobilidade social, debate crítico acerca da relações raciais, de gênero e classe e a concepção de escrevivência docente e/ou discente. Certamente, há outros(as) docentes que também utilizam a vida e obra de Carolina Maria de Jesus e que não puderam ser localizados(as) devido aos descritores dos procedimentos metodológicos adotados em nosso trabalho. Essa afirmação pode ser reverenciada pela magnitude que a intelectual representa, bem como, o reconhecimento notório que a sociedade brasileira vem lhe dando. Exemplo disso foi a exposição do Instituto Moreira Salles dedicada à trajetória da escritora.

No que tange ao objetivo geral, consideramos que conseguimos atingi-lo ao ouvirmos os(as) participantes e estes(as) nos revelarem quais contribuições o pensamento e a obra da intelectual fornecem para suas práticas pedagógicas em conjunto com a Lei 10.639/03.

Em relação objetivos específicos um, dois e três, estes foram contemplados nos capítulos três e quatro do trabalho, nos quais demonstramos como a escravização deixou resquícios/heranças e o movimento negro por meio das suas reivindicações, em conjunto com o pensamento progressista de uma escola pública crítica, conseguiu a implementação da Lei 10.639/03, projetando, assim, a escola pública como fundante à população negra quando falamos em mobilidade econômica, política e social, bem como, o fortalecimento da identidade negra.

Os dois últimos objetivos estavam alinhados à pesquisa empírica, foi por meio deles que as entrevistas foram conduzidas e a análise de dados foi elaborada. Em relação à investigação das práticas pedagógicas com Carolina Maria de Jesus e a Lei 10.639/03 foi possível averiguar que estas são feitas em diferentes métodos e níveis de ensino. Ainda no campo desses objetivos, conseguimos diagnosticar que a vida e obra da intelectual fazem parte de um projeto alinhado à educação antirracista com a possibilidade de aplicação nas escolas públicas. As contribuições Carolinistas no campo antirracista tem colaborado na formação da identidade negra estudantil, fazendo com que estes(as) se reconheçam como negros(as) e se inspirem na história e manuscritos da intelectual.

Assim, essa pesquisa é consequência de um posicionamento político em relação a como entendemos a escola pública, que deve ser de qualidade, laica e, sobretudo, potencializadora de pluralidade. Para tal, é preciso reconhecer a necessidade de uma pedagogia crítica e progressista, pois esta é responsável pela oportunidade de aplicação da educação antirracista amparada pela Lei 10.639/03. A pesquisa se preocupou em demonstrar que é possível uma outra escola pública quando falamos de relações étnico-raciais, combate ao racismo e emancipação corpórea negra.

Não por acaso, a vida e obra de Carolina Maria de Jesus foi tão importante para que este trabalho pudesse ser concretizado. A escolha pela intelectual nasce da nossa hipótese inicial em que a vida e obra da autora eram utilizadas com a concepção supracitada. Felizmente nossa pesquisa consegue provar tal aferição e, para além disso, nos traz uma dimensão de como essas práticas acontecem em diferentes estados, níveis e métodos, assim como seus reais efeitos na vida dos(as) estudantes.

É por isso que foi importante demonstrar por meio da biografia de Carolina Maria de Jesus como desde sua infância a discussão de raça já perpassava pelas suas reflexões e, consequentemente, se tornaram manuscritos, músicas, peças teatrais etc. É importante destacar que essas produções da autora foram possíveis pela sua entrada na escola ainda criança. Fica aqui nosso destaque pela defesa da inserção de crianças nas escolas públicas na idade correta, bem como, sua permanência até o ensino médio.

Por meio da vida e obra da intelectual podemos diagnosticar que ela detinha de uma genialidade sem tamanho, é por isso que não podemos mais pensar em práticas pedagógicas antirracistas em amparo com a Lei 10.639/03 descoladas da intelectualidade Carolinista.

Dito isso, ressaltamos ainda mais a necessidade da educação antirracista quando nos deparamos com o que ainda resta do processo escravagista em nosso país, pois é inegável que, historicamente, travamos uma luta árdua contra esse sistema que insiste em ceifar corpos negros por diversos meios, sendo a escola um deles. Portanto, faz-se aqui uma justa homenagem aos movimentos negros que resistiram, resistem e nos ensinam diariamente como enfrentar esse monstro da opressão racial nos diversos campos dessa arena.

A conquista da Lei 10.639/03 é valiosa nessa continuação do resistir, já que é por meio dela que vem surgindo ao longo dos anos experiências pedagógicas antirracistas que oportunizam o sujeito negro(a) ocupante da escola pública a projetarem novos olhares e pensamentos acerca de si e dos(as) seus(suas) semelhantes. Isso é histórico quando pensamos a história da educação brasileira e de processos pedagógicos, visto que, ao entendermos a escola

pública como um espaço de fomento à emancipação negra, estamos falando de propiciar vivências e experiências para aqueles(as) que não são sonhados(as).

Como bem-dito acima, a vida e obra de Carolina Maria de Jesus nos ajuda a devolver esses sonhos aos(as) estudantes das escolas públicas colocando a questão racial como parte de um movimento corpóreo afirmativo, ou seja, o contato com a vida e obra da intelectual faz com que haja um rompimento com os estigmas impetrados à população negra.

Consideramos importante que ao longo da pesquisa conseguimos sistematizar como essas práticas pedagógicas ocorrem e quais os impactos destas. Ficou evidente que as contribuições literárias da autora fazem parte de um projeto político de educação antirracista aplicado por professores(as) ancorados(as) na pedagogia crítica que assegura a aplicabilidade da Lei 10639/03. Entretanto, esse ano a Lei 10.639/03 completa vinte anos, os avanços até aqui são importantes, mas reforçamos que é preciso mais, principalmente na questão da formação inicial voltada às licenciaturas, pois, cinco dos(as) entrevistados(as) revelaram que mesmo após a promulgação da legislação não tiveram formação antirracista nos seus cursos, e, o(a) entrevistado(a) que teve contato na formação inicial apontou que foi de maneira insatisfatória. Infelizmente, é sábio que isso é uma tendência que continua a vigorar no Brasil, as licenciaturas ainda não asseguram de maneira plena as disciplinas que dão base para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, outrora, quando acontece, às vezes se resumem a um semestre ou optativas. Desse modo, é preciso avançar nessa questão da formação inicial para que todas as escolas do país possam ter professores(as) preparados(as) para uma educação antirracista.

Outrossim, identificamos que para além das estratégias pedagógicas enunciadas pelos entrevistados(as), é possível explorar ainda mais a vida e obra de Carolina Maria de Jesus no campo da educação antirracista.

Evidenciamos isso porque ao perguntarmos aos(as) entrevistados(as) se conheciam e/ou utilizavam as músicas da autora, as respostas foram maciçamente negativas, assim como ficou notório por meio da análise empírica que a obra mais utilizada por estes(as) é *Quarto de Despejo* (1960), não havendo, assim, uma exploração dos materiais produzidos e já publicados em relação a intelectual. Recomendamos uma imersão nas músicas, poemas, contos, romances, bem como os documentários e entrevistas ligados à autora como possibilidade de recursos pedagógicos antirracistas.

Ainda nesse bojo, ao perguntarmos aos(as) entrevistados(as) as disciplinas/ciclos que lecionam com aparato na vida e obra de Carolina Maria de Jesus, temos as seguintes informações: Letras/Português; Educação Física; Fundamental I. Assim, aferimos que a utilização da vida e obra da intelectual é possível em outras disciplinas/ciclos nas escolas

públicas, pois em seus manuscritos encontramos discussões que envolvem a Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Literatura, entre outras. Salientamos ainda, que a utilização da herança literária de Carolina Maria de Jesus em outros campos pedagógicos, contribui para desmitificar que ela é escritora de apenas um livro e/ou um único gênero de escrita.

Outro elemento identificado pela análise dos dados foi o de que muitas vezes o trabalho em conjunto com a Lei 10.639/03 é descolado do Projeto Político Pedagógico. De todos(as) que participaram da pesquisa, apenas o(a) *prof3* confirmou a relação da legislação e o PPP. Julgamos importante que a escola pública reconheça a Lei 10.639/03 como uma ação afirmativa também no âmbito institucional; sabemos do ganho em ter a legislação inserida no PPP.

Se por um lado não há essa inserção da legislação, o mesmo não ocorre em relação às formações continuadas para os(as) docentes a nível dos órgãos que as escolas públicas estão submetidas. Ao serem questionados(as) acerca dessas formações externas, apenas o(a) *prof2* respondeu que estas não existem. Pensando Lei 10.639/03 e práticas pedagógicas antirracistas, é fundante que os órgãos que organizam as escolas públicas continuem fornecendo essas formações com a requerida qualidade que a legislação impele.

Destarte, essa pesquisa teve como objetivo provar que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus estão sendo utilizadas como práticas pedagógicas nas escolas públicas em diversas regiões do país de diferentes modos. Acreditamos que é um avanço a inserção da intelectual nas perspectivas elencadas por esse trabalho, assim como referendamos que nosso objetivo não é destacar um método de como trabalhar a Lei 10.639/03 e a autora, mas reafirmar que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus são campos possíveis de práticas pedagógicas em conjunto com a Lei 10.639/03 na dimensão antirracista.

Carolina Maria de Jesus nas escolas públicas!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: P. Augusto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, C. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRAGA, C. da. S. **O papel da escola na desconstrução do racismo**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645/2008**. Distrito Federal: Casa Civil. Publicado em: mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 1 maio 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: C. Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917 - 1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. (Org.). **Teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, C. L. NUNES, I. R. (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: R. da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDEZ, R. **A poética de resíduos de Carolina Maria de Jesus**. São Paulo: Aetia Editorial, 2019.

FERREIRA, N. S. de. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf Acesso em: 1 maio 2023.

FERREIRA, A. De. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21 n. 46, maio/ago. 2012.

Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408 Acesso em: 1 maio 2023.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não marcada. Tradução: V. Ribeiro. *In*: **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. *In*: BRITO, A. M. B. B. de; CORREIA, R. L. L. S; SANTANA, M. de. M. (Orgs.). **Kulé Kulé**: educação e identidade negra. Macéio: EDUFAL, 2004.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar para além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, F. dos. S; REIS, J. J. Uma história da liberdade. *In*: GOMES, F. dos. S; REIS, J. J. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FERNANDES, A. B.; FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 5a reimpressão. Editora Vozes: Petrópolis, 2020.

GONÇALVES; SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FERNANDES, A. B.; FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas** – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 1 maio 2023.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Círculo do Livro, 1960.

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP editora, 2014.

JESUS, C. M. de. **Meu sonho é escrever**. FERNANDEZ, R. (Org.). 1 ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

JESUS, C. M. de. **Casa de Alvenaria**. Vol. 1: Osasco – São Paulo: Companhia das Letras, 2021a.

JESUS, C. M. de. **Casa de Alvenaria**. Vol. 2: Santana – São Paulo: Companhia das Letras, 2021b.

JESUS, M. D. de. **Carolina de Jesus e a Filosofia da Educação**: reflexões a partir da obra Quarto de Despejo na formação de professores. 2020. 59 f. Monografia (Especialização em Formação de Professores) - Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87% C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%-C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Produ%C3%A7%C3%B5es/2020/vers%C3%A3o_oficial_Michael_Dias_de_Jesus.pdf Acesso em: 24 mar. 2023

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, L.; ACAYABA, C. 35 mil crianças e adolescentes foram assassinados em 5 anos no Brasil; nº de mortos até 4 anos cresceu 27% em 2020, diz estudo. **G1**, São Paulo, 22 out. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/22/35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-assassinados-em-5-anos-no-brasil-no-de-mortos-ate-4-anos-cresceu-27percent-em-2020-diz-estudo.ghtml Acesso em: 1 maio 2023.

MATTOS, R. A. de. **História e cultura afro-brasileira**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019

MOREIRA, M. A. R. Práticas educativas em escolas públicas: duas experiências pelo (re)conhecimento da pluralidade e das desigualdades. *In*: SILVA,V. B. M. da; SPONCHIADO, J. I. (Orgs.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar; Curitiba, n. 17, pp. 153-176, 2001. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS/?lang=pt Acesso em: 02 maio 2023.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. 3 ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação PUCRS. n. 1. v. 30, 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/45 Acesso em: 1 maio 2023.

PASSOS, J. C. dos. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. *In*: SILVA,

V. B. M. da; SPONCHIADO, J. I. (Orgs.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

PINTO, U. A. O papel e os desafios da Educação Básica no Brasil. *In*: PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (Orgs.). **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2011.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo**. 8 ed. São Paulo: editora brasiliense, 1980.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. D. **Negro, qual seu nome?**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, M. A. M. da. Carolina Maria de Jesus e o associativismo político cultural negro nos anos 1960. *In*: ARRUDA, A. A.; BARROCA, I. C. S.; MARRECO, M. I. (Orgs.). **Memoralismo e resistência**: estudos sobre Carolina Maria de Jesus. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, M. de. M. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2014.

SURIAN, T. **Um estudo das práticas de escrita de mulheres (escritoras ou não)**. 2009. 146 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/90143 Acesso em: 1 maio 2023.

VELOSO, T. C. **Deixa eles e elas falarem**: do quarto (de despejo) à sala (de aula). 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10063 Acesso em: 1 maio 2023.

ANEXOS

Anexo 1 – Perguntas realizadas

1. Nome:
2. Idade:
3. Raça:
4. Gênero:
5. Estado onde mora:
6. Como foi sua trajetória na educação básica? Era escola pública?
7. Qual sua formação inicial?
8. Teve contato com as relações étnico-raciais na sua formação inicial?
9. Você tem formação continuada: pós; mestrado; doutorado;
10. Você também se formou por alguma organização social negra? Se sim, foi lá que conheceu Carolina?
11. Você atua na educação pública ou privada?
12. É estado, municipal ou federal?
13. Em qual área do conhecimento?
14. Quais ciclos?
15. Quanto tempo está na educação básica?
16. Qual sua trajetória docente? Você já deu aula em outro Estado?
17. Sua dedicação é só na docência?
18. Qual sua opinião sobre a Lei 10.639/03?
19. Quando você começou lecionar existia a Lei 10.639/03? Caso não, como era?
20. Quanto tempo você trabalha com a Lei?
21. Começou trabalhar por meio de Carolina Maria de Jesus?
22. Como conheceu Carolina Maria de Jesus?
23. Como você trabalha com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus?
24. O que te inspirou trabalhar com Carolina Maria de Jesus?
25. Qual a importância da Lei 10639/03 em conjunto com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus?
26. Quanto tempo você utiliza a vida e obra de Carolina Maria de Jesus em suas práticas?
27. Qual ou quais obras de Carolina Maria de Jesus você utiliza em sala?
28. Você tem alguma favorita?
29. Você conhece as músicas de Carolina Maria de Jesus? Se sim, trabalha?
30. A maioria dos seus alunos são negros?
31. Como você faz a discussão de raça e racismo a partir da escritora?

32. Quais assuntos surgem durante essa abordagem?

33. Qual recepção dos alunos com Carolina Maria de Jesus?

34. Você já presenciou algum episódio de racismo na escola entre os alunos? Se sim, utilizou a vida e obra de Carolina Maria de Jesus para mediar?

35. O que você entende como educação antirracista?

36. Qual importância da vida e obra de Carolina Maria de Jesus para educação antirracista?

37. Como você acha que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus ajuda na construção da identidade negra dos estudantes negros?

38. Quais comentários os estudantes negros fazem quando você utiliza Carolina Maria de Jesus?

39. O trabalho com Carolina Maria de Jesus tem relação com o Projeto Político Pedagógico da escola?

40. A diretoria de ensino promove encontro de formação antirracista para você como docente? Se não, já promoveu?

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é **Práticas pedagógicas antirracistas: vida e obra de Carolina Maria de Jesus como conteúdo curricular na aplicação da Lei 10.639/03**. O objetivo desta pesquisa é analisar em que medida as contribuições do pensamento de Carolina Maria de Jesus estão contribuindo e fomentando as discussões étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas nos espaços escolares a partir da Lei 10.639/03. O (a) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é Umberto de Andrade Pinto, ele é Professor do/a Escola de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Guarulhos, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a

As informações serão obtidas da seguinte forma: os instrumentos de coletas de dados poderão ser presencialmente com local/hora marcados ou via plataforma Google Meet. As entrevistas presenciais deverão levar em consideração os protocolos sanitários em virtude da pandemia da Covid-19, caso as entrevistas não possam ocorrer presencialmente, esses encontros serão realizados via plataforma online Google Meet, esses encontros virtuais também serão agendados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Cabe destacar que a Resolução CNS nº 510 de 2016, p. 4 considera que"toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos". Desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) a gravação do áudio será feita por meio de gravador portátil de forma que o áudio captado seja guardado em aparelho físico. Os dados obtidos nas entrevistasnão serão disponibilizados em meio virtual, ambiente compartilhado ou nuvem, como forma de assegurar sigilo da identidade dos participantes da pesquisa; b) para preservar o anonimato dos(as) participantes as informações pessoais não serão divulgadas e/ou transcritas, assim como, o verdadeiro nome; c) esses registros serão guardados em armário fechado a chave, durante cinco anos, em arquivo pessoal; d) esses registros serão destruídos logo após o prazo estipulado de cinco anos; e) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; f) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos(as) participantes.

As entrevistas serão realizadas presencialmente ou virtualmente, e, contarão com esse roteiro semi-estruturado e as perguntas abrangerão: formação e história profissional; tempo de atuação nas esferas de ensino fundamental e médio; há quanto tempo trabalha com educação das relações étnico-raciais; há quanto tempo trabalha com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus a partir da Lei 10.639/03; quais obras da escritora utiliza em suas práticas; quais métodos utilizam em sala de aula com Carolina Maria de Jesus; qual a relevância da escritora à educação antirracista.

As entrevistas presenciais e virtuais terão duração de sessenta a noventa minutos.

A importância do instrumento de entrevistas semi-estruturadas procurará responder os seguintes aspectos na pesquisa: investigar e localizar práticas pedagógicas antirracistas a partir de Carolina Maria de Jesus, assim como, compreender o porquê da utilização da vida e obra da escritora no que tange práticas a partir da Lei 10.639/03.

Em todo percurso deste instrumento serão resguardados os direitos ao anonimato, sigilo e desistência dos(as) participantes de acordo com a *Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12*.

No que tange à coleta de dados de maneira presencial, será marcado um encontro com o(a) participante no local e horário que melhor lhe convenha. Ao encontrar o(a) participante o pesquisador será sempre gentil e formal, nesse encontro o pesquisador passará novamente todas as informações acerca da pesquisa (universidade que está sendo realizada; programa; orientador; hipótese; objetivos) e direitos do(a) participante. Em seguida, será entregue de maneira impressa o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o(a) participante contendo os seguintes itens segundo a *resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12* p. 3: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Assim como na mesma resolução pp. 5-6: a) justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou experimental, quando aplicável; b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa; c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa; d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa; f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Após a leitura, o(a) participante tem o direito à recusa sem precisar se justificar ou assinar o termo de maneira igual.

No que tange às entrevistas virtuais, as mesmas serão realizadas via plataforma Google Meet e só poderão acontecer após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo as

seguintes informações segundo a *resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12* p. 3: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

Assim como na mesma resolução pp. 5-6: a) justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou experimental, quando aplicável; b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa; c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa; d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa; f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

O envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será realizado por meio do correio eletrônico de cada participante, em hipótese alguma o correio eletrônico poderá conter outro correio eletrônico em cópia. Após aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o pesquisador será o responsável pelo envio dos links de acesso às salas em horário aferido pelos(as) participantes. As entrevistas virtuais serão gravadas e baixadas posteriormente no computador do pesquisador, em hipótese alguma essas entrevistas serão disponibilizadas em qualquer plataforma virtual e/ou nuvem. Não serão realizadas gravações de vídeos para manter o sigilo e anonimato dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também será baixado posteriormente no computador do pesquisador em hipótese alguma disponibilizado em qualquer plataforma virtual e/ou nuvem. O(a) participante tem direito de visualização prévia dos tópicos que serão abordados pelos pesquisadores.

O(a) participante por meio virtual corre o risco de ter informações pessoais coletadas pela plataforma utilizadas nas entrevistas, assim como, o risco de um ataque hacker e/ou de robôs durante a realização da entrevista. Existe o risco de a conexão ficar instável e/ou sofrer queda brusca durante a entrevista o que pode acarretar também má audição e captura de informações. Fica limitado aos pesquisadores assegurarem a confidencialidade das informações por potencial violação por meio de

qualquer ataque externo cibernético e/ou algum software espião desenvolvido para acessar salas remotas.

Conforme ofício circular nº 2/2021/conep/secns/ms a política de privacidade da ferramenta utilizada para a realização das entrevistas pode coletar informações pessoais do(a) entrevistado(a) que pode gerar coleta de informações pessoais até por meio de robôs que pode desdobrar no envio informações comerciais da plataforma ou de parceiros no que tange o oferecimento de produtos e serviços que podem assegurarem os aspectos éticos.

Salienta-se que nenhuma pergunta tem caráter obrigatório, não precisando justificar sua negação. Pois, é direito caso você se sinta incomodado(a) com alguma pergunta que não responda, a negação pela resposta não gerará nenhum tipo de pressão e/ou constrangimento por parte dos pesquisadores, caso a resposta para pergunta não poder ser proferida, os pesquisadores irão perguntar se pode dar continuidade e passarão à próxima pergunta imediatamente, caso a resposta seja positiva para a não continuação das perguntas, não haverá insistência e será respeitado o direito do(a) entrevistado(a) de desistir a qualquer momento de participar.

As entrevistas realizadas virtualmente contarão com esse roteiro semi-estruturado e as perguntas abrangerão: formação e história profissional; tempo de atuação nas esferas de ensino fundamental e médio; há quanto tempo trabalha com educação das relações étnico-raciais; há quanto tempo trabalha com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus a partir da Lei 10.639/03; quais obras da escritora utiliza em suas práticas; quais métodos utilizam em sala de aula com Carolina Maria de Jesus; qual a relevância da escritora à educação antirracista. As entrevistas virtuais terão duração de sessenta a noventa minutos. Apesar dessas medidas, caso o participante venha se sentir eventualmente invadido(a) ou incomodado(as) pode, voluntariamente,desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP. É possível que você sinta cansaço ou constrangimento ao responder alguma pergunta. Neste caso você tem liberdade para se recusar a responder. Por fim, comprometemo-nos em assumir a responsabilidade daassistência integral face aos possíveis danos.

Sua participação ajudará na compreensão de que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus são subsídios às práticas pedagógicas antirracistas a partir da Lei 10.639/03, assim como, potencializar inspirações para futuras práticas.

Assim, você está sendo consultado(a) sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da

pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo(a) participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com os pesquisadores Umberto de Andrade Pinto e Michael Dias de Jesus nos seguintes canais: telefones (11 981435***[50] – Umberto) (11 963187*** Michael) pelos e-mails: u***@gmail.com (Umberto) e/ou maicon.***@gmail.com (Michael) e endereços: Rua F*** C***, ***, B*** de P***, apartamento***, CEP – 05416-*** (Umberto) e/ou Rua Chico ***, ***, J*** P***, CEP – 02814-*** (Michael).

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo, situado na Rua Botucatu, 740, CEP 04023-900 – Vila Clementino, São Paulo/SP, telefones (11) 5571-1062 ou (11) 5539-7162, de segunda a sexta, das 08:00 às 13:00hs ou pelo e-mail: cep@unifesp.br.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

[50] Informações suprimidas para manter a integridade dos pesquisadores. A visualização completa dos dados foi fornecida aos(as) participantes da pesquisa.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome:

Assinatura:

Local: _____/ / /

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador:

_____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver):

_____

Assinatura: _____

Local/data:_____