

AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA LITERATURA DIDÁTICA E NOS ESCRITOS LITERÁRIOS INFANTIS: UMA ANÁLISE EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE RACIAL

Andréia Ramos Budaruiche (UFOP)¹

Resumo: *Este artigo analisa as diversas representações do negro na literatura didática e nos escritos literários infantis e retrata a reprodução de obras, seus autores em suas produções. A partir das imagens formadas a respeito do pensamento social e racial brasileiro, procurou-se responder sobre as várias identidades formadas ao longo da história, sobretudo aquelas ensinadas e aprendidas no ambiente escolar. Entendeu-se que não há uma definição única e padrão para a construção da identidade e do imaginário sobre o negro e seus personagens, relatados nas obras infantis, pois essas identidades estão em constante (trans)formações em uma visão temporal, de espaços e de diversas crenças.*

Palavras-chave: *Identidade Racial; Negros; Literatura; Educação.*

Segundo Paulo Freire (1995) o legado acerca do entendimento da educação e sua prática são considerados fenômenos típicos da existência, sendo, portanto, esse exclusivamente humano em toda a sua complexidade e riqueza. Quando se aborda a respeito da educação escolar, como afirma Almeida (1995), é fundamental pensar no processo de construção da imagem que uma sociedade faz de sua história, de sua diversidade interna e de si mesma.

¹ Pós-graduanda em Gestão de Políticas Públicas, com foco em gênero e raça, do Programa de Educação para a Diversidade (UFOP). Pós-graduada em Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais (UFMG) e Bacharel em Ciências Sociais (PUC Minas). E-mail: deiacs_bh@yahoo.com.br.

As críticas têm se centrado na estrutura do currículo escolar (que exclui temas como história da África e do negro no Brasil, vistas como fontes de uma identidade racial positiva) e na maneira estereotipada e preconceituosa com que o negro é apresentado nos livros didáticos. (Hasenbalg & Silva 1990: 6).

Educadores e ativistas *negros*² têm demonstrado preocupação com os efeitos produzidos por conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino e sobre a formação da identidade racial do aluno *negro*, como afirma Hasenbalg & Silva (1990). O relato abaixo apresenta a relação da criança *negra* com a professora, visto em Ferreira & Carmargo (2001), quando ela tenta mostrar o quanto as suas relações pessoais estão desprovidas de preconceito para lidar com as histórias infantis. Diz a professora:

Nas próprias histórias infantis, existe aquela história da madrasta, da bruxa. Em relação a uma coisa má e uma coisa boa. Então, a gente pode aproveitar a raça nesse sentido. Porque, às vezes, uma pessoa, por exemplo, é preta e tem a alma branca. As pessoas também são diferentes, podem ser negras (ou) da raça branca, mas todas são iguais. São feitas de carne e osso. Porque, às vezes, uma pessoa, por exemplo, é preta e tem a alma branca. E a branca pode ter a alma preta. (Cavalleiro apud Ferreira & Camargo 2001: 77).

Segundo Ferreira & Camargo (2001), nessa afirmação, pode-se perceber como a cor *branca* está associada ao bem, e a cor *negra* ao mal. Melhor explicitando, um fator de importância para a construção da identidade das crianças é a revelação de que os *brancos* seriam referenciados como "superiores" - ligados ao europeu, e os *negros* seriam referenciados como "inferiores" - formados por uma desvalorização de suas características pessoais.

Em um estudo das representações sociais a propósito do *negro* na literatura destinada à criança no Brasil, Gouvêa (2005) analisa a produção literária nas três primeiras décadas do século XX. Segundo a autora, é a partir da década de 20 e 30 do século citado, que a literatura destinada à criança foi afirmada. A urbanização brasileira crescente e o processo de modernização da sociedade aliando-se "a construção de uma linguagem que expressasse a complexidade da vida contemporânea" (Gouvêa 2005: 82) eram reflexos de uma discussão em torno da identidade brasileira.

Delineou-se um novo olhar para o país que permitisse compreendê-lo como nação com uma identidade própria, a chamada "brasilidade". Destacam-se uma série de produções artísticas e científicas do período, voltadas para compreender o que é brasileiro, o que singulariza e o define, e que marcas essa identidade imprimia à cena social. (Gouvêa 2005: 82).

Historicamente, observa-se que a tentativa do branqueamento era uma possível "solução" para eliminar a população *negra*, considerada inferior à *branca*. Tal

tentativa se desenvolveu na virada do século e das décadas seguintes ao século XX. Segundo Telles (2003), os eugenistas brasileiros “argumentavam que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração. [...] propuseram a solução do ‘branqueamento’, por meio da mescla de brancos e não-brancos.” (Telles 2003: 45-46). Nessa teoria, os *brancos* iriam prevalecer em virtude da “seleção natural”, resultante do grande volume de imigrantes europeus (portanto, *brancos*) os quais chegaram ao Brasil. Dessa forma, ter-se-ia respectivamente, o aumento do contingente da população *branca*.

Para Gouvêa (2005), nas obras analisadas por ela, tal “embranquecimento” perdia sua característica metafórica e tornava-se literal. “Na verdade, mais que embranquecer os personagens, a literatura infantil do período, dirige-se e produz um leitor modelo identificado com os personagens e as referências culturais brancas, marcando, portanto, um embranquecimento do leitor.” (Gouvêa 2005: 79). Nas diversas narrativas, tal “embranquecimento” físico dos personagens *negros* era reproduzido, como observado em *No país das formigas*, de Menotti Picchia, e em *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, respectivamente:

Tal qual uma mosca muito preta, Pé de Moleque nadava e debatia-se num lago muito branco. A terrina estava cheia de leite (...) – Banho de leite faz bem pra pele, disse o Joãozinho que se divertia com os apuros do companheiro. Quem sabe se você sai branco daí de dentro. Depois de algum tempo, com pena do companheiro, João Peralta ajudou a safar-se. Desta vez o garoto apareceu branco... enormes pedaços de nata cobriam-lhe a cara e somente a ponta do nariz continuava preta. Você parece mágico Pé de Moleque... você há pouco estava mais preto que o gato preto do tio Moçamba, e agora está mais branco que minha camisa. (Picchia apud Gouvêa 2005: 89).

Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta. – Que não seja boba e venha – disse Narizinho – eu dou uma explicação ao respeitável público... – Respeitável público, tenho a honra de apresentar (...) a Princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto quebrar-se-á e ela virará uma linda princesa loura. (Lobato apud Gouvêa 2005: 89).

Há uma desqualificação dos personagens, como a herança racial sendo um fardo, de acordo com Gouvêa (2005). Produz-se um leitor modelo identificado com os personagens e conseqüentemente, com as referências culturais *brancas*, marcando, também, um “embranquecimento” do leitor. “A literatura infantil espelhava a representação social das relações inter-raciais no Brasil, [...] uma visão racista e etnocêntrica fazia-se presente, escapando à idealização pretendida pelos autores infantis.” (Gouvêa 2005: 89).

Em uma pesquisa realizada com livros didáticos brasileiros de primeiro grau, da Rede Pública Escolar, verificam-se veiculações de preconceito racial. Esses livros,

datados de meados dos anos 80, reproduzem a abolição da escravidão como um assunto administrativo, dissociado de qualquer luta, resistência e iniciativas *negras*, afirma Almeida (1995). “Quem faz a abolição é a ‘Princesa Isabel’ (numa ilustração, assinando a Lei ‘Áurea’ e sendo abanada gentilmente por uma negra sorridente).” (Almeida 1995: 34). A abolição da escravidão aparece, nos livros, como feita por “heróis” *brancos* e as “fugas em massa” dos escravos são relatadas como uma recusa do exército em persegui-los. O *negro*, na história, deixa de ser citado e seu destino social sequer é mencionado. Para Almeida (1995), não são oferecidos instrumentos aos alunos para relativizar, criticar ou entender a posição inferior (de classe) associada atualmente à condição étnica do grupo.

Os negros, como os índios, passam a ser um “problema”, a certa altura, depois de terem sido “solução”. Resolvido esse problema com a “abolição”, eles desaparecem. A *miscigenação* encarregava-se de dissolver o negro na população brasileira (como a *assimilação*, no caso do índio). [...] Não se fala da destruição forçada de suas culturas originais e das condições em que os negros foram obrigados a se reorganizar culturalmente sob o peso da escravidão, mas se exalta a sua “contribuição” para o “brasileiro em geral”. Isto é, comidas (feijoada), ritmos (o samba), superstições (o candomblé baiano). (Almeida 1995: 34).

A respeito da *miscigenação*, Gouvêa (2005) afirma que a década de 30 foi um período de intensa produção científica para a compreensão da identidade brasileira. Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala* (2004), realizou um importante estudo sobre as relações raciais no Brasil, (re) significando uma positividade da cultura *negra*. Segundo a autora, o termo “democracia racial” tornar-se-ia referência para entender a problemática racial do país.

Citando Freyre (2004), Telles explicita um consenso da crença natural de uma plasticidade, no Brasil, para a mescla cultural. Diante disso, há uma predisposição ou “vocação” para a mistura de raças em que todas elas viveriam harmoniosamente em uma “Democracia Racial”. Mais ainda, o Brasil seria o único dentre as sociedades Ocidentais com uma “fusão serena” dos povos e culturas africanas, indígenas e europeias. “Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo”. (Telles 2003: 50).

Realmente, o Brasil era visto como um “laboratório racial” servindo de exemplo para outros países como o mais bem sucedido na questão racial, adquirindo reputação internacional, relata Telles (2003). Por isso, em 1950, estudos étnicos raciais são financiados pela UNESCO liderados por Florestan Fernandes. O Brasil foi escolhido para o projeto-piloto da UNESCO porque representava uma alternativa viável à segregação racial. Contudo, as pesquisas revelaram à imensa desigualdade e preconceito existente em todo o país.

Telles (2003), afirma que, atualmente, o racismo é amplamente reconhecido no Brasil, mas a discriminação racial permanece, ao mesmo tempo em que a mistura racial é valorizada como forma positiva da cultura brasileira. Contudo a

existência de uma “Democracia Racial”, esse mesmo autor argumenta sua posição contrária afirmando que, tal “democracia” é imaginada ou mitológica, quando ocupa uma falsa crença de que as relações raciais são harmoniosas e desprovidas de preconceitos. Para ele, a história e as posições ocupadas pelos negros revelam atualmente, sem dúvida, a existência do racismo.

Também, para Peter Fry (2005), não é negável o conhecimento do racismo no Brasil. “As antigas colônias dos portugueses na América Latina e dos Ingleses na África são hoje sociedades campeãs de desigualdade social e racial”. (Fry 2005: 336). Fry também lembra que quando chegou ao Brasil se deparou com um diferente racismo visto na África Austral: um racismo “por debaixo dos panos” da “democracia racial” que continua a ser exercido informalmente pela sociedade. Contudo, diferentemente de Telles (2003), Fry propõe que ao contrário da “ortodoxia dos movimentos negros” e de muitos acadêmicos que condenam a “democracia racial” a farsa que ilude os indivíduos, essa “democracia” deve ser pensada no sentido antropológico do termo: “uma maneira específica de pensar um arranjo social em que a ancestralidade ou a aparência do indivíduo *deveriam* ser irrelevantes para a distribuição dos direitos civis e dos bens públicos”. (Fry 2005:17). A “democracia racial” como um mito antropológico passa a ser considerada um ideal a ser alcançado, podendo-se dizer, talvez, como um “sonho” a ser realizado e, uma maneira de reflexão sobre a sociedade em que as aparências ou estereótipos são de pouca importância na distribuição dos direitos. Fry ainda explica que quando se descreve a “democracia racial” como mito, faz-se isso porque a entendem que mitos são falsos e, assim, reúnem indícios indiscutíveis como provas de preconceito e da discriminação no intuito de desmascarar tal mito da harmonia e da igualdade. Porém, sobre os mitos, os antropólogos:

admitem que não são inverdades, produtos de equívocos que devem ser desmascarados e denunciados pela superioridade do saber ocidental, mas antes sistemas ordenados de pensamento social que consagram e exprimem percepções fundamentais sobre a vida social. Entender a democracia racial e seus corolários não mais como “impedimentos” à consciência racial, mas como fundamento do que de fato significa a raça no Brasil, leva a uma radical mudança de ênfase”. (Fry 2005: 175).

Nas obras analisadas por Gouvêa (2005), a partir da década de 1920, a literatura infantil passa a estabelecer uma interlocução com os discursos produzidos no campo artístico e científico, sobre as diversas representações construídas acerca da questão racial, incorporando-as no interior das narrativas. Entretanto, de acordo com a autora, “a discussão em torno da brasilidade, não mais de negação, mas de afirmação de sua composição racial, a representação do negro na literatura infantil se altera. O negro emergia nas narrativas, de maneira mitificada [...]”. (Gouvêa 2005: 84). Esse é um momento em que as produções brasileiras e as suas formações discursivas acerca da pluralidade e em torno da identidade brasileira passa a assumir contornos próprios, em diversos campos, como o científico, de produção simbólica e

outros. A produção científica nos anos de 1930 é clássica em obras voltadas para a identidade nacional e em campos de análise a respeito da sua composição racial.

De um lado, Oliveira Vianna, com seus estudos fundados numa perspectiva de desqualificação do negro e defensora da miscigenação como estratégia para o embranquecimento da população. De outro, Gilberto Freyre que, em *Casa-grande & senzala*, ressignificou os estudos sobre as relações raciais brasileiras, apontando a positividade da cultura negra, embora numa perspectiva mistificadora. (Gouvêa 2005: 83).

A partir desse contexto, pautada sobre o emblema da modernidade, que a literatura infantil buscou definir a sua identidade no cerne da produção artística brasileira, de acordo com Gouvêa (2005).

As obras sustentavam-se no diálogo com os temas presentes nas demais produções culturais, como a identificação da brasilidade, embora, dada a especificidade de seu público, assumisse contornos próprios. O ícone da brasilidade traduziu-se, na literatura infantil brasileira, pela tentativa de construção de personagens e temáticas que recuperassem uma tradição oral presente no imaginário social do país e que, ao mesmo tempo, falasse sobre seu patrimônio cultural. Os autores buscaram no chamado folclore nacional referências temáticas e estéticas para construção de um texto dirigido à criança. Desse modo, a temática racial torna-se constante nas obras escritas entre as décadas de 1920 e 1940, por meio da presença de personagens negros, associados às raízes culturais do país. (Gouvêa 2005: 83).

Assim, enquanto o *negro* assumia um espaço mítico e era afirmado estereotipicamente em sua identidade cultural constituidora da brasilidade, simultaneamente, era excluído do projeto de modernização do país:

Nos textos pesquisados, produzidos entre 1900 e 1920, o negro era um personagem quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então personagem presente nos contos que relatavam o período escravocrata, como na obra: *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, de 1906, em que os autores descrevem com ternura a figura submissa de Mãe Maria. (Gouvêa 2005: 84).

Paralelamente, também, era folclorizado no imaginário literário. Em *O país das formigas*, de Menotti Del Pichia, e em *O Saci*, de Lobato, a feitiçaria se torna uma prática associada nas figuras dos pretos velhos, diz Gouvêa (2005).

Havia uma cabana escondida numa porção de árvores. Todos os que passavam por lá se benziam. É que corria a fama por toda a redondeza que ali

morava um feiteiro. De fato, o dono daquela cabana era um preto velho, muito feio, muito misterioso. (Del Pichia apud Gouvêa 2005: 87).

Pois seu Pedrinho é uma coisa que branco da cidade nega, diz que não há, mas há. Não existe negro velho por aí, desses que nascem e morrem no meio do mato, que não jure ter visto Saci. Nunca vi, mas sei de quem viu... o Tio Barnabé, fale com ele. Negro sabido ta aí! Entende de todas as feitiçarias - disse Tia Nastácia. (Lobato apud Gouvêa 2005: 87).

Verifica-se que há uma incorporação do *negro* relacionado a práticas religiosas “primitivas”, “pagãs”, uma prática de “cultura inferior”, “corporificada” nos pretos e nas pretas velhas, “(pré) científica”, no espaço da literatura infantil, afirma Gouvêa (2005). Para a autora, “enquanto a modernidade, associada à urbanidade, ao progresso, à técnica e à ruptura, era representada pelos personagens brancos adultos, os negros eram relacionados a significantes opostos, como tradição e ignorância, universo rural e passado.” (Gouvêa 2005: 84). Além disso, também, se observa a descrição dos personagens negros vinculados aos seus atributos físicos. Enquanto, por um lado, os textos marcavam um ideal “integracionista” em que *brancos* e *negros* partilhavam o mesmo espaço, mesmo em posições sociais hierarquizadas, por outro lado, os atributos físicos dos personagens eram relatados de forma diferenciada ao falar de *negros* e *brancos*.

Existe quase um paralelismo nos textos em que as mesmas partes do corpo sofriam denominações diferenciadas de acordo com o “pertencimento” racial dos personagens. Assim é que, enquanto o branco tinha “cabeça”, o negro “carapinha, ou carapinha dura”, o branco tinha “cabelo” e o negro “pixaim”, o branco possuía “lábios” e o negro “beijo”, “é beijudo, tem gengivada vermelha”. O branco tinha “nariz” e o negro “ventas”. O branco tinha “pele” e o negro era “lustroso”. Da mesma forma, a branca “se sentava” a negra “se escarrapachava”. (Gouvêa 2005: 88).

Assim, denota-se uma diferenciação desqualificante do *negro*, em que corporalmente, ele era classificado como distinta e associada a um corpo animalizado, “[...] na medida em que a descrição do seu corpo colocava-o entre o corpo animal e o corpo do homem branco.” (Gouvêa 2005: 88). Tais descrições a respeito do corpo animalizado, historicamente, é reflexo do lugar de “interior da cadeia evolutiva” do *negro*, em um patamar entre o homem *branco* e as demais espécies.

Em *Reinações de Narizinho*, de Lobato, vêem-se os diversos textos em que há a referência ao beijo de Tia Nastácia, animalizando-a. Assim, por exemplo, dizia a personagem Emília:

eu cortava um pedaço desse beijo. (Lobato apud Gouvêa 2005: 88).

melado com rapadura é uma coisa de lambar os beijos, disse Pedrinho – Beijo é de boi, protestou Emília. Gente tem lábios. (Lobato apud Gouvêa 2005: 88).

De acordo com Gouvêa (2005), ao animalizar os personagens *negros*, os escritores reproduziam uma representação de inferioridade a uma menor capacidade cognitiva. Almeida (1995) problematiza o *negro*, nos conteúdos dos livros didáticos:

Não encontraremos, contudo, a afirmação da capacidade do homem negro como homem pleno – não apenas “trabalhador” ou “sambista”, mas criador, intelectual, político e dirigente. E mais: o leitor branco perceberá que, hoje os negros permanecem “embaixo”, como na Colônia, na posição de trabalhadores. São eles os habitantes dos cortiços e favelas, são as empregadas domésticas, são os lavradores e os pescadores. (Almeida 1995: 32).

De acordo com Silva Jr. (2002), na década de 80, Rosenberg realizou uma pesquisa sobre imagens estereotipadas dos *negros* em livros didáticos escritos nas décadas de 30 e 50, utilizando a amostragem de 157 textos. Considerando, igualmente, ilustração e texto, os resultados apontam que as personagens *negras* eram atribuídas características como subordinação, desumanização (associação dos personagens negros a figura de animais), ignorância e, principalmente, indiferenciação. Outra pesquisa, realizada no final da década de 1980, identificou estereótipos nas ilustrações e textos de 82 livros de Língua Portuguesa. Os destacados são:

a) negros rejeitados explicitamente apareciam como “criança negra barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braçal, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem; e) pobre: maltrapilho, favelado, esmolar; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado a objeto, a formiga, a burro, a macaco. (Silva apud Silva Jr. 2002: 37).

Debates em escolas paulistas a propósito do livro didático foi fundamental para se entender a importância que os estereótipos tinham sobre as relações raciais. Silva Jr. (2002) afirma que o aspecto tendencioso era mais a postura do professor face às discriminações, principalmente na vivência escolar cotidiana, do que o teor dos textos e das ilustrações desse instrumento didático. Via-se uma necessidade de mudança na postura dos professores sobre a questão do negro, ao lidar com os conteúdos didáticos infantis.

Parece-nos de suma importância uma reavaliação dos conteúdos que constituem o currículo escolar e uma formação pedagógica com propósitos de inserção social das diferenças, de forma que as relações raciais que afetam o

processo de aprendizagem e colaboram para construir indivíduos estigmatizados possam melhorar. (Ferreira & Camargo 2001: 89).

Não diferente da Terceira Conferência Mundial sobre racismo em Durban, África do Sul, em 2002 – que legitimou as lutas contra o racismo no Brasil e em outras partes do mundo – dos movimentos de ativistas, por volta dos anos 90, reivindicando políticas públicas de ações afirmativas, das ONG'S de base, cerca de seiscentas, pertencentes ao Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), incluídas organizações do movimento negro preocupadas com os direitos sociais, culturais e econômicos, e entre várias outras políticas públicas surgidas sobre a questão racial, de acordo com Telles (2003). A Lei tornou obrigatório o estudo sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”. Baseado nos princípios da ação afirmativa, de reparos a danos causados por desigualdades raciais e sociais, segundo Maggi (2006). Assim, a Lei federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003 é decisiva nas transformações e implementação de novos paradigmas sobre o *negro* e as relações por ele vividas.

Visualizam-se mudanças nos conteúdos infanto-juvenis dos materiais didáticos. O novo discurso, tanto escrito como oral, estes dos professores, passam a ser da diversidade, da igualdade, do multiculturalismo. A citação a seguir acompanha gravuras de “crianças de várias partes do mundo”, em um livro “manual do professor”, de história. “Chamar a atenção para as diferenças e semelhanças, para a diversidade étnica e cultural. Discutir com a ajuda do globo terrestre, estimulando a curiosidade para o conhecimento de crianças de outras partes do mundo”. (Símon & Fonseca 2004: 9).

Perspectivas de mudanças são contempladas, novos sistemas formados, novos valores estipulados e absorvidos. Ainda está em aberto a (re)construção de uma identidade racial. A pertinência de um movimento identitário é, aqui, discutida e a “coexistência de diferentes estilos de vida e visões de mundo” uma das características principais das sociedades complexas, de acordo com Velho (1992). “Mas o que julgo mais significativo é a explicitação de um *campo de possibilidades* próprio à sociedade complexa moderna”. (Velho 1992: 19). Vê-se uma visão temporal, de espaço, de debates de diferentes linhas, crenças, termos, de ruptura sobre a perspectiva racial, enfim, um “campo de possibilidades”.

REPRESENTATIONS OF THE BLACK IN TEACHING LITERATURE AND LITERARY WRITINGS FOR CHILDREN: AN ANALYSIS IN SEARCH OF A RACIAL IDENTITY

Abstract: This article discusses the different representations of blacks in didactic literature and literary writings for children, featuring a reproduction of works and their authors in their productions. From the images formed on Brazilian racial and social thought, it tried to answer about their own identities formed throughout

history, especially those taught and learned in school. It would appear that there is no single and standard definition for the construction of identity and imagination on the black and its characters, reported in the works for children, because these identities are in constant (trans)formations in a temporal view, space and different beliefs.

Keywords: Racial Identity; Black; Literature; Education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauro de. Imagem do negro nos livros didáticos. In: Ramos, Ítalo (Coord.). *A Luta contra o racismo na rede escolar*. São Paulo: FDE, Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, 1995. 92p. (Série Idéias; n. 27).

BRASIL. LEI 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRA, Ricardo Franklin & CARMARGO, Amilton Carlos. A Naturalização do preconceito na formação da identidade afro-descendente. *Eccos: Revista Científica*. UNINOVE, São Paulo, v. 3, n. 1, p.77-82, jun.2001.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 2 ed. v. 23. São Paulo: Cortez. 1995. (Coleção Questão da Nossa Época Volume 23).

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49 ed. São Paulo: Global, 2004. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso, Prefácio a 1ª edição.

FRY, Peter. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 348 p.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do Negro na literatura Infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./ abr. 2005.

HASENBALG, Carlos A. & SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades Educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio. 1990.

MAGGIE, Yvonne. Uma política pública com base na “raça”. In: MAGGIE, Yvonne. *A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos*. Relatório parcial de pesquisa (julho de 2004 – dezembro de 2005). 2006.

SILVA Jr., Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 9-58.

SÍMON, Cristiano Biazzo & FONSECA, Selva Guimarães. *Travessia: 1ª série*. Belo Horizonte. Dimensão, 2004. 208p. (História).

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003. 347p.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. Cap. 1, p. 11-30.

ARTIGO RECEBIDO EM 01/03/2012 E APROVADO EM 17/03/2012.