



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

JOSÉ CICERO DOS SANTOS JÚNIOR

**CAROLINA MARIA DE JESUS, RAÇA E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:  
CONSTRUINDO UMA NARRATIVA**

MACEIÓ,  
2020

JOSÉ CICERO DOS SANTOS JÚNIOR

**CAROLINA MARIA DE JESUS, RAÇA E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:  
CONSTRUINDO UMA NARRATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Psicologia para obtenção de título de bacharel em Psicologia, orientado pela Professora Dra. Érika Cecília Soares Oliveira.

MACEIÓ,  
2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

Instituto de Psicologia

José Cicero dos Santos Júnior

Carolina Maria de Jesus, raça e alfabetização no Brasil: construindo uma narrativa

Trabalho Final de Graduação apresentado ao curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Bacharelado em Psicologia.

---

Prof. Dra. Érika Cecília Soares Oliveira (Orientadora)

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita

# **Carolina Maria de Jesus, raça e alfabetização no Brasil: construindo uma narrativa**

**José Cicero dos Santos Júnior**

**Érika Cecília Soares Oliveira**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Maceió, AL, Brasil

---

## **Resumo**

Este trabalho é derivado de um plano de pesquisa de Iniciação Científica em que estudamos acerca da escolarização e alfabetização da população negra no Brasil. Aqui nosso objetivo é compreender, através da escritora Carolina Maria de Jesus, sobre os processos educacionais no país e quais as consequências psicossociais da interdição do estudar na vida das comunidades negras brasileiras. A análise dos dados produzidos é realizada com base na linguagem e discurso da escritora mineira, amparando-se em pressupostos fornecidos pela teórica feminista norte-americana bell hooks. Para tal, utilizamos principalmente duas obras de Carolina: *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960) e *Diário de Bitita* (1986). Ao fim do texto trazemos considerações em interlocução com outras(os) teóricas(os), pertinentes não só para o campo da psicologia.

**Palavras-chave:** Carolina Maria de Jesus. Escolarização. Negritude.

---

## **Introdução**

No segundo semestre de 2017 ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), através do Instituto de Psicologia. A pesquisa que fora realizada estava centralizada no pensamento, vida e obras da escritora mineira Carolina Maria de Jesus, cujo objetivo era analisar algumas dessas obras a fim de produzir diálogos transdisciplinares que nos oferecessem pistas às nossas intervenções enquanto psicólogos e psicólogas. É a partir desta grandiosa experiência que surge o interesse

em elaborar o presente trabalho, de forma a aproveitar academicamente todo o material e deslocamentos produzidos.

Aqui, considero importante destacar que é através desta vivência na Iniciação Científica que sinto o despertar para as dimensões políticas da vida, que estiveram, o tempo todo, muito próximas a mim, uma vez que ocupo lugar social de um jovem gay e negro do interior alagoano que – imprescindivelmente – se afetou e permitiu-se afetar com as temáticas trabalhadas na pesquisa.

A discussão aqui trazida é produto de um plano de trabalho específico do segundo ano do projeto, no qual foi estudado acerca dos processos de escolarização da população negra no Brasil. Foi possível observar que, tanto no país como em outros lugares do mundo, essa população foi por muito tempo legalmente proibida de acessar os espaços escolares. Nesse sentido, levando em consideração que houve consequências psicossociais da ausência de escolarização à referida população, temos como objetivo 1) realizar uma análise do pensamento de Carolina a respeito da escolarização como possibilidade de inserção no mundo, considerando que em sua obra póstuma “Diário de Bitita”, de 1986, ela diz ter consciência de que o ensino para a população negra era negado justamente para mantê-la em situação de desigualdade e desconhecimento da realidade; e 2) compreender os impactos psicossociais e as consequências causadas pela proibição do estudar na vida de familiares e amigos(as) de Carolina, bem como sua impossibilidade em concluir o ensino primário.

### **No caminhar metodológico**

Com a intenção de se inserir e conhecer mais a respeito da temática a ser trabalhada, no primeiro momento de pesquisa foram realizadas leituras iniciais de artigos que abordavam sobre a escolarização e alfabetização da população negra no Brasil, bem como de Leis e Constituições que tratavam do tema. Estes foram indicados pela orientadora da pesquisa em sua fase inicial. Posteriormente realizamos a releitura de duas grandes obras de Carolina, *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada (1960) e *Diário de Bitita* (1986), agora com foco a identificar passagens relacionadas a essa temática específica. As leituras foram executadas de modo bastante sistemático, com grifos, anotações e *links* com a bagagem teórica já adquirida.

Em outro momento, que coincide com o segundo semestre da Iniciação Científica, procuramos por referenciais bibliográficos complementares que estivessem mais situados na área da psicologia. Esta busca consistiu na pesquisa por meio do “Google acadêmico”, através dos seguintes descritores: raça, racismo, escolarização e psicologia. Como esta busca foi apenas para acrescentar no material já obtido, não houve critérios muito rígidos de filtragem de artigos,

selecionamos os que eram da psicologia ou tinham mais aproximação com o campo. A partir do que foi encontrado, realizamos também a busca reticulada (Ribeiro; Martins; & Lima, 2015) nas referências dos artigos.

A linguagem, enquanto potente produtora de sentidos, é a base para a análise dos dados e se torna então uma das ferramentas mais importantes desse estudo. O discurso de Carolina, o que escreveu através de suas vivências, foi importante para o grande público somente até determinado momento, sendo mais tarde esquecido junto com ela lá no seu sítio, em Parelheiros (SP). Neste trabalho, a proposta é retornar a algumas de suas obras e analisar tais discursos, uma vez que as palavras se impõem, instalam-se e impactam nossas subjetividades, como bem aponta bell hooks (2018). É, principalmente, a partir dos feminismos subalternos que dialogamos e tecemos algumas contribuições ao longo do texto.

Em “Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens”, bell hooks (2018) começa dissertando a partir de um relato de experiência em que, no seu primeiro ano de faculdade, deparou-se com o poema *Os incêndios de papel em vez de crianças*, da autora norte-americana Adrienne Rich. Relata que um trecho específico chamou sua atenção: “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. Referindo-se o tempo todo à dominação da língua inglesa, a autora nos conta que imagina os(as) africanos(as) deslocados(as) de seus países ouvindo o inglês falado como a língua do opressor, mas que também os(as) imaginava percebendo que “essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência” (hooks, 2018, p. 859). Afirma que deve ter sido uma alegria para eles(as) se darem conta de que essa linguagem, proclamada também pelos(as) colonizados(as), poderia se constituir num “espaço” de ligação.

Vislumbrando a possibilidade de trazer esta mesma lógica para o campo acadêmico e da ciência, observamos a necessidade de se apropriar dessa linguagem – científica e colonizadora –, subverter e aproximá-la das margens e de “outras línguas”. Como ainda aponta bell hooks no referido texto, “a linguagem rompe, recusa-se a ser encerrada em fronteiras” (hooks, 2018, p. 857).

### **Os processos educacionais no Brasil de Carolina Maria de Jesus.**

(...)

Eu disse: o meu sonho é escrever!

Responde o branco: ela é louca.

O que as negras devem fazer...

É ir pro tanque lavar roupa.

(Jesus, 1996, p. 201)

A escritora, nascida no ano de 1914 no município mineiro de Sacramento, surgiu na mídia no início da década de 1960 devido ao sucesso de seu primeiro livro *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada (Farias, 2017). Aos 23 anos, quando migrou para a grande São Paulo, passou a trabalhar inicialmente como empregada doméstica e, de acordo com relatos da época, era uma empregada diferenciada (Silva, 2006). O autor nos conta que sua capacidade de leitura e o nível de informação que possuía possibilitavam que ela estabelecesse uma comunicação menos formal com seus patrões e patroas, de forma a lhe proporcionar acesso a livros e jornais, incentivando Carolina a se tornar a escritora que tanto sonhava.

Em 1948, quando da reestruturação urbana na capital paulista – uma proposta do poder público para retirar a população pobre das áreas centrais da cidade –, Carolina e outros(as) moradores(as) foram obrigados(as) a se mudar para a favela do Canindé, localizada às margens do rio Tietê (Silva, 2006). É, então, nesse contexto de favela que Carolina se vê inspirada a escrever sobre suas vivências, sonhos, infância etc. Gonçalves (2014) e Silva (2006) acreditam que sua escrita não foi escolha, mas destino. Foi o modo que ela encontrou de se localizar no mundo, falando da vida, do sofrimento e de suas maiores personagens: a favela e a fome.

Concorda-se com Gonçalves (2014) quando o autor ressalta que Carolina constrói sua escritura como “máquina de guerra” (Gonçalves, 2014, p. 26), como uma forma de produzir uma fala subjetivada a partir de uma voz localizada em sua condição social. A escritora narrou o que viu, ouviu e sentiu através de uma perspectiva subalternizada, do ponto de vista dos(as) migrantes pobres, do povo negro e da favela. Alonso e Toniosso (2009) reiteram que os depoimentos de Carolina são retratados através de sons que recebem sentidos e valores de metáfora, criando uma expressão linguística que é capaz de evocar sensações, emoções e impressões aos(as) seus(suas) leitores(as). A escrita caroliniana não apenas representa, mas também institui uma realidade, instaurando novos imaginários e práticas sociais (Alonso, & Toniosso, 2009).

Depois de muito sucesso e vendas com seu *Quarto de Despejo*, Carolina consegue largar a vida na favela e, entre 1964 e 1976, segundo Silva (2006), manteve-se afastada em sua pequena chácara situada na periferia da Zona Sul, em Parelheiros. Seu falecimento no ano de 1977, ignorada pelo público e novamente em condições de pobreza, coloca-a em situação semelhante a de outros escritores negros como Lima Barreto, Augusto dos Anjos e Cruz e Souza, também marcados pela tragédia pessoal e reconhecimento momentâneo.

É importante aqui o destaque de que a primeira e única escola frequentada pela escritora, quando criança, foi indicação de Dona Mariquinha, esposa de José Saturnino, para quem a mãe

de Carolina lavava roupas. “Minha mãe foi falar com a professora. Eu acompanhava. Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano” (Jesus, 2014, p. 125). O colégio era chamado Alan Kardec, ficava localizado na cidade de Sacramento e foi fundado por Eurípedes Barsanulfo.

Voltando agora à infância de Carolina, lá em Sacramento, Farias (2017) ressalta que na época de Benedito José – seu avô – e de boa parte de seus filhos e filhas, as escolas ainda não eram espaços franqueados e frequentados pelos(as) negros(as). A figura de Benedito, que era chamado de Sócrates africano pela população da cidade por ser considerado um homem muito sábio, é fundamental na construção das concepções da escritora, principalmente no que se refere à temática da alfabetização. Em *Diário de Bitita*, a escritora afirma:

Os oito filhos do meu avô não sabiam ler. Trabalhavam nos labores rudimentares. O meu avô tinha desgosto porque seus filhos não aprenderam a ler, e dizia: - Não foi por relaxo de minha parte. É que na época que os seus filhos deveriam estudar não eram franqueadas as escolas para os negros. Quando vocês [netas/os] entrarem nas escolas, estudem com devoção e esforcem-se para aprender (Jesus, 2014, p. 60).

Quando acamado e já próximo de sua morte, a escritora relembra as falas das importantes visitas que o avô recebia – dos “homens que liam o jornal e sabiam o que acontecia no mundo” –, como escreve a própria escritora em *Sócrates Africano* (Jesus, 1994, parágrafo 7):

- Que homem inteligente. Se soubesse ler, seria o Sócrates africano [...] Outros comentavam: - Foi crime não educá-lo. Este homem seria o Homem! Poderiam criar uma lei de educação geral, porque as pessoas cultas que adquirem conhecimento do seu grau intelectual têm capacidade para ver dentro de si (Jesus, 2014, p. 122).

Embora tenham sido considerados(as) incapazes de aprender e, em vários lugares do mundo, legalmente proibidos(as) de acessar as instituições formais de ensino, como apontado anteriormente e ilustrado através dos trechos de Carolina, o desejo pela aquisição de conhecimento foi sempre muito presente na vida da população negra, assim como sua proibição e impedimento. As teóricas feministas Angela Davis (2016) e bell hooks (2013) asseveram que desde sempre esse povo manifestou grande vontade de saber. É um desejo que pode ser encontrado em várias passagens das obras de Carolina, como quando relata sobre o dia em que foi perguntar a sua mãe o significado da palavra “Sócrates”:

[...] Minha mãe estava nervosa, respondeu-me: – Vai amolar outro; vagabunda! Pensei: ela não quer me explicar, mas um dia hei de saber o que é Sócrates. Porque tudo o que eu presenciava e não compreendia eu guardava dentro da minha cabeça para esclarecer posteriormente (Jesus, 1994, parágrafo 9).

Davis (2016) afirma que para a comunidade branca e seus princípios dominantes, a comunidade negra era incapaz de progressos racionais e intelectuais. Para ela, esta é uma concepção que não faz sentido, pois, supondo que fossem realmente incapazes, nunca teriam

demonstrado tamanho interesse pela busca de conhecimento e, dessa forma, também não seria necessário privá-los(as) de aprender. bell hooks (2013) complementa esta ideia afirmando que os(as) negros(as) intelectuais significam perigo para a elite branca e, ao nos contar sobre essa forte ânsia de estudar das pessoas negras, relembra sua própria experiência enquanto estudante negra: “Ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase” (hooks, 2013, p. 11), e mais adiante continua: “As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça” (hooks, 2013, p. 11). Carolina também, em seu *Quarto de Despejo*, escreve: “Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler” (Jesus, 1960, p. 27) e, em *Diário de Bitita*, afirma que passava os dias lendo “Os Lusíadas”, de Luís Vaz de Camões, com ajuda do dicionário: “Eu ia intelectualizando-me, compreendendo que uma pessoa ilustrada sabe suportar os amarumes da vida” (Jesus, 1960, p. 179).

Nesse sentido, pensando em explicar sobre os dispositivos legais adotados pelo Estado nesse processo de proibição às escolas, traz-se a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, que previa a educação primária gratuita “a todos os cidadãos brasileiros”, mas que não incluía a população negra escravizada dentro dessa classificação. Apenas os negros libertos que eram queridos por algum senhor teriam acesso a essas instituições (Garcia, 2007), que por sua vez, eram direcionadas aos pobres e “mestiços” e concebidas como uma forma de civilizá-los, torná-los dóceis (Veiga, 2008). Enquanto isso, segundo Almeida e Sanchez (2016), as crianças de famílias ricas e brancas eram educadas em casa através de meios próprios, geralmente com professores particulares. É importante ressaltar que por cerca de dez anos após o outorgamento desta Constituição, nenhuma outra legislação trouxe questões relevantes acerca da escolarização do povo negro.

Assim também, a Reforma Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854, que tornou gratuita as escolas primárias e secundárias e decretou obrigatoriedade no ensino às crianças maiores de sete anos, garantiu que nenhum(a) escravizado(a) tivesse acesso ao ensino formal, constando em seu Artigo 69 que “Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: 1) os meninos que padecerem molestias contagiosas; 2) os que não tiverem sido vacinados; 3) os escravos” (Brasil, 1854, p. 59). Sendo assim, algumas das poucas possibilidades de escolarização dos(as) escravizados(as), de acordo com Garcia (2007), se davam por meio de técnicas básicas de leitura e escrita e a instrução de serviços que beneficiassem financeiramente seus senhores, servindo assim de escravos(as) de aluguel.

Apesar de as leis supracitadas se referirem a todo o momento à proibição específica dos(as) escravos(as) cativos(as) às instituições escolares, em diversas províncias tal acesso foi oficialmente negado também aos(às) ex-escravizados(as) (Almeida, & Sanchez, 2016), ou seja, a toda população negra existente naquele espaço. Exemplo é o Rio de Janeiro, que ao implementar a Lei número 1 sobre a Instrução Primária, em 1837, proibiu de frequentar as escolas públicas todas as pessoas que sofressem de moléstias contagiosas e os(as) escravos(as) e pretos(as) africanos(as), ainda que livres ou libertos(as).

Em contrapartida, é de extrema relevância observar que em meio a tanta desigualdade, movimentos de resistência surgiam e realizavam o contrário. Segundo Almeida e Sanchez (2016), existem várias evidências que comprovam práticas de ensino direcionadas aos(às) escravizados(as) e da inclusão de negros(as) libertos(as) nas instituições escolares formais nos tempos de Império. Garcia (2007) afirma que uns(umas) alfabetizavam os(as) outros(as), sendo este o fato que explicaria a existência de pretos(as) e pardos(as) alfabetizados(as) naquela época. Almeida e Sanchez (2016) também ressaltam que no começo do período republicano, a instrução de afrodescendentes foi efetivada, principalmente, através das escolas criadas pelas próprias associações negras, além de instituições religiosas, orfanatos, escolas particulares e de quilombos, que também ofereciam aulas públicas e colaboraram para o acesso dessa população às matérias escolares. A escritora Carolina, referindo-se ao doutor baiano Rui Barbosa, diz que este “[...] quer que o negro vá à escola, mas os brancos falam que já deram a liberdade para os negros e chega”. Mais adiante continua: “o Rui falava que a liberdade sem cultura e sem instrução não ia beneficiá-los. O negro inculto será nômade, indolente, e imiscível. Não será um braço para impulsionar a nação [...] O analfabeto não tem forças para evoluir na vida” (Jesus, 2014, p. 39).

Em *Sócrates Africano*, a escritora diz que Rui Barbosa pôs uma lei no Senado para que os negros fossem permitidos na escola:

[...] vai ser difícil uma classe culta, e outra inculta, senão vai gerar confusões, choques ideológicos. O analfabeto vai ser apenas um. Não acertará as observações se for admitido como empregado. A sua cooperação e participação é mínima. Agora se ele for alfabetizado a sua cooperação será a máxima. O Rui Barbosa dizia: que era e é preciso educar e esclarecer os predominadores. Ele, sendo instruído, há de querer instruir os seus compatriotas (Jesus, 1994, parágrafo 5).

O doutor Rui Barbosa, como coloca Carolina, é também uma personalidade de muita importância em seus escritos, junto de Manoel Nogueira. De acordo com Silva (2007), ambos foram figuras que exerceram bastante influência em seu pensamento. O jurista baiano Rui Barbosa (1843-1923), que foi deputado na Bahia e candidato à presidência do Brasil por duas vezes, foi também uma figura que lutou com muito afinco contra as desigualdades e injustiças

(Wiesebron, 2012). A autora destaca que ele lutava a favor da reforma do ensino e da separação da igreja e do estado, e contra o federalismo, a república e, principalmente, contra a escravidão, considerada por ele uma abominação. Já Manoel Nogueira, segundo Carolina, era “o homem humano que estava no centro” (Jesus, 2014, p. 43). Era um *mulato*<sup>1</sup> que convivia tanto com os brancos como com os pretos,

[...] passava o dia com os brancos porque era oficial de Justiça. E ao entardecer ele sentava-se na porta de sua casa, e lia o jornal *O Estado de S. Paulo* para nós ouvirmos trechos que foram ditos pelo Rui Barbosa; por exemplo, que cada estado deveria ceder terras para os negros cultivarem (Jesus, 2014, p. 44).

Era ele quem encorajava os(as) negros(as) a irem à escola. Aconselhava Benedito a mandar os filhos para a escola: “É bom saber ler. Vocês devem obedecer ao Rui Barbosa. Ele foi amigo de vocês. Como José do Patrocínio, como Castro Alves. Ele escreveu um livro pedindo clemência para vocês, que foram arrebatados do seu berço, que é a África” (Jesus, 2014, p. 47). Referindo-se às injustiças e violências sofridas pelo povo negro, Manoel Nogueira dizia para Rui<sup>2</sup> que

[...] quando os negros aprenderem a ler, eles não de saber defender-se. Não vão aceitar a coleira com humildade. Até o cão saber defender-se. Sabe rosnar para impor respeito. Não vão aceitar as imposições. O Rui dizia que no Brasil ainda vai haver negros doutores, médicos, advogados, engenheiros e até professores. O Brasil não vai ficar assim [...]. Os negros devem estudar e não guardar ressentimentos. A herança de ódio não deve transferir-se de pai para filho (Jesus, 2014, p. 55).

Voltando então à discussão acerca do contexto histórico da educação do povo negro no Brasil, é, legalmente, apenas em 1879, com a Reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho, que a população negra “garante” acesso às escolas públicas formais, quando se institui a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete aos quatorze anos e cai o veto que proibia o acesso de qualquer pessoa às instituições escolares. É a partir daí que alguns(mas) escravizados(as) passam a frequentar escolas profissionalizantes e se tornam capacitados(as) para instruir os outros nos espaços informais (Almeida & Sanchez, 2016). Essa medida, porém, não foi suficiente para assegurar uma educação factual, visto que outros obstáculos começam a surgir para a população pobre do país, que também era majoritariamente negra (Barros, 2005). A Reforma Rivadávia Corrêa, por exemplo, de 1911, exigia cobrança de taxas e estabelecia processos de avaliação para que o sujeito ingressasse nas escolas, organizando, dessa forma, o impedimento das populações negras e de outros segmentos sociais mais vulneráveis (Garcia, 2007).

É relevante destacar que para o processo de institucionalização da escola pública e sua obrigatoriedade para todos(as), de forma livre e totalmente gratuita, alguns(mas) teóricos(as) lançam um olhar mais crítico. Souza, Ferreira e Barros (2009) acreditam que esse processo não

funcionou como ato de justiça e tentativa de reparação da desigualdade entre raças, mas como interesse da elite da época em disciplinarizar corpos subalternizados. As referidas autoras afirmam que foi na intenção de alcançar esse objetivo que no final do século XIX se propôs a institucionalização da escola pública, que ao contrário do que parece, estava preocupada com o estabelecimento da burguesia enquanto classe hegemônica e com a reverberação do modo de produção capitalista, não em educar o(a) cidadão(ã) como ser social e intelectualmente independente. Quando da institucionalização de uma escola que possibilitaria a formação do sujeito como ser histórico e total, a classe dominante evitou que este sujeito moderno fosse educado para reconhecer a luta de classes e perceber sua real condição social, saberes que poderiam induzi-lo a se rebelar contra as injustiças e a exploração (Souza et al., 2009).

Percebe-se, no entanto, que naquela época a manutenção desse sistema se dava através da promoção de “educação” a estes grupos, ao passo que hoje em dia esse processo ocorre de forma contrária, mas ainda em convergência com os propósitos anteriores de produzir seres disciplinados, alienados e acríticos (Souza et al., 2009). Atualmente, a estratégia utilizada é o afastamento e inviabilização do acesso de grupos subalternizados às instituições educacionais, sobretudo da população negra. É nesse sentido que Carolina lamenta as circunstâncias que a fizeram não concluir seus estudos: “[...] Eu nada tenho que dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingências da vida que lhe impossibilitou concretizar o seu sonho” (Jesus, 1960, p. 49). E em *Sócrates Africano* também destaca: “[...] Antigamente o homem, para educar-se tinha que ir para Coimbra. Então educar-se uma minoria, quando, é o dever da pátria, educar a maioria” (Jesus, 1994, parágrafo 6).

Foi nesse movimento de interdição e proibição que a escola – o Estado –, por um lado, marginalizou a população negra, de modo que as classes dominantes pudessem ser favorecidas com a diferenciação produzida, e, por outro lado, incentivou sua presença nas instituições como estratégia para impor as normas sociais esperadas (Almeida & Sanchez, 2016).

Segundo Garcia (2007), é somente no período pós-abolição, especificamente nas décadas de 1920 e 1930 – movimento ainda recente –, que as oportunidades educacionais começam a surgir de fato para essas populações, com a criação de escolas técnicas que buscavam atender a demanda do mercado de trabalho. A autora afirma ainda que a emergência dessas escolas se deve às reivindicações do movimento negro brasileiro, que costumava priorizar a educação. Essa ideia é também reafirmada por Almeida e Sanchez (2016), os quais acrescentam que naquela época, apesar de manterem o foco na Educação Básica, os movimentos negros começaram a se preocupar também com a ausência de educação gratuita

pelo Estado, assim como com a entrada de negros e negras no ensino superior e sua permanência em todos os espaços de ensino.

A partir do momento em que foi permitido este acesso para as classes subalternizadas, novos problemas começam a surgir, também em consequência do racismo e classismo provocado pelo longo período de escravidão no país. Maria Helena Souza Patto (1992) aponta o racismo e o preconceito contra pobres como elementos estruturantes das práticas e processos escolares. É uma crise que a escola pública enfrenta desde muito tempo, uma “incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros” (Patto, 1992, p. 107).

Destaca-se aqui a questão da permanência nas instituições escolares, pois, segundo Barros (2005), a ausência de estudantes negros(as) nas escolas no início do século XX era bastante comum. Isso se dava, principalmente, por motivos de pobreza e discriminação racial e social. Em relação ao primeiro aspecto, de acordo com a autora, as famílias estavam mais preocupadas em garantir condições de sobrevivência do que na educação de seus(suas) filhos(as), precisando inclusive do auxílio destes(as) para alcançar melhores condições de vida. Este é um aspecto que condiz muito com a experiência de vida de Carolina, que somente teve condições de estudar durante dois anos, uma vez que precisou migrar para outras cidades junto de seus familiares em busca de condições de sobrevivência mais favoráveis (Farias, 2017). Em *Diário de Bitita*, por exemplo, a escritora nos conta sobre o surgimento de um senhor na cidade que procurava uma mulher para conviver com ele numa fazenda, alegando ser impossível para um homem viver sozinho numa roça. A mãe de Carolina foi convidada e aceitou o pedido. “Ele disse que o lugar apropriado para os pobres é na roça” (Jesus, 2014, p. 131), e complementa: “Foi com pesar que deixei a escola. Chorei porque faltavam dois anos para eu receber o meu diploma. Único meio foi resignar-me, porque a decisão paterna vence” (Jesus, 2014, p. 131). No que diz respeito ao segundo aspecto, a discriminação racial e social, a própria Carolina afirma:

No ano de 1925, as escolas admitiam alunas negras. Mas quando as alunas negras voltavam das escolas, estavam chorando. Dizendo que não queriam voltar à escola porque os brancos falavam que os negros eram fedidos. As professoras aceitavam os alunos pretos por imposição. Mas se o negro não passava de ano, as mães iam procurar as professoras e diziam: - A senhora não deixou meu filho entrar no segundo ano porque ele é negro, mas ele já sabe ler e escrever o a-b-c. Os filhos de Júlio Barges passaram de ano, as netas de José Afonso também [...] (Jesus, 2014, p. 42).

Com base em dados de 2010 do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Saúde, Suleiman (2014) destaca que a escola é um dos espaços sociais onde as crianças negras mais se deparam com situações de racismo e discriminação racial. Ao invés de construir

um espaço de reversão do problema, a escola incentiva os estereótipos sociais voltados a essa população e a subjugação do povo negro aos valores e crenças brancas (Ferreira, 2002). Carolina nos conta: “[...] os doutores de Coimbra diziam que quem deveria estudar eram os filhos da classe predominadora, e não os que deveriam ser predominados, que o amo e o servo não poderiam ter sapiência igual” (Jesus, 2014, p. 39); e ainda: “[...] Temos que ficar semialfabetizados porque o curso superior está ao alcance dos poderosos somente” (Jesus, 2014, p. 160).

Ao se referir aos dois únicos negros *ilustres* da cidade, o cantor Patrício Teixeira e o doutor Azevedo Costa, a escritora revela sua tristeza relativa à falta de estudos e oportunidades. Ela escreve que um desses negros canta nos discos e o outro cria receitas de remédios para serem vendidas na farmácia e tem um hospital que ele mesmo construiu. Ela dizia: “Eu era pequena e ficava ouvindo os velhos falarem, e pensava: Eu não hei de morrer sem conhecer o doutor Azevedo Costa. Como será que ele virou médico? Oh! se me fosse possível virar doutora... eu ia ser doutora Bitita” (Jesus, 2014, p. 43). Em outro momento, referindo-se a um período anterior a seu acesso ao Colégio Alan Kardec, Carolina falava que conhecia uma *negrinha* de nome Isolina, que era procurada para ler as receitas: “Eu tinha uma inveja da Lina! E pensava: Ah! Eu também vou aprender a ler se Deus quiser! Se ela é preta e aprendeu, por que é que eu não hei de aprender?” (Jesus, 2014, p. 46). Adiante, afirma também sentir inveja quando via que os meninos da rua estavam indo à escola. “As ruas ficavam tristes, não havia mais crianças para brincar. Eu convidava: - Vamos brincar? – Não. Eu vou estudar. Quero ganhar cem nas lições” (Jesus, 2014, p. 102).

Relatos como estes, ligados à alfabetização ou sua ausência, são trazidos com pesar pela escritora, como quando destaca do sucesso que alguns(mas) negros(as) poderiam ter alcançado se tivessem tido a oportunidade de estudar legal e formalmente. Ao falar de Tia Ana, por exemplo, diz ter sido ela infeliz no casamento. Carolina conta que ouvia dizer que seu esposo era inimigo do trabalho e, quando alguém lhe sugeria sair para arranjar algum emprego, “ele coçava a cabeça, como se nesse gesto estivesse procurando uma solução para os seus problemas” (Jesus, 2014, p. 67), e afirma que “O que lhe agradava era sentar-se e falar. Contava histórias maravilhosas. Se soubesse ler, poderia ser um grande escritor” (Jesus, 2014, p. 67). Assim também Carolina falava de seu tio Joaquim, que tinha “Um rosto triste como uma noite sem lua. Ele não sorria, nunca vi os seus dentes. Ele era analfabeto. Se soubesse ler, poderia nos revelar as suas qualidades intelectuais.” (Jesus, 2014, p. 68).

Além de todo relato pessoal amargurado, porque ciente da deliberada condição de se excluírem negros(as) dos bancos escolares, Carolina apresenta um exemplo trágico relacionado

a essa problemática. A escritora nos conta da dificuldade quando um médico receitava um medicamento para um leigo, que errava as instruções porque não tinha aprendido a olhar a hora no relógio e não sabia ler as indicações.

O doutor José da Cunha era o nosso médico, ele receitava um purgante para o senhor José Cego, e um remédio para tomar depois do purgante. A dona Ambrosina, esposa do senhor José Cego, errou. Deu o remédio de uma vez, e o purgante depois. O velho morreu. Autópsia: envenenamento. (Jesus, 2014, p. 46).

Como é de se imaginar, as vivências de opressão não passavam e nem passam despercebidas a quem as sofre. Eliane Cavalleiro (2005a) afirma que o racismo em nossa sociedade, especialmente no contexto escolar, provoca em sujeitos negros uma série de problemas, como auto rejeição; dificuldades no processo de aprendizagem; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; baixa autoestima, sem que se reconheça suas capacidades pessoais; recusa em ir à escola e, como resultado, a evasão.

A evasão escolar, assim como a ausência da escolarização – sistematizada –, torna-se um dos efeitos sociais mais devastadores da proibição do acesso do(a) negro(a) às escolas, visto que esta população experimenta até os dias de hoje o problema da evasão escolar contínua, a não admissão no ensino superior e a grande ocupação em cargos trabalhistas informais, precários e de baixa remuneração, como apontam Santos e Scopinho (2011). Carolina afirma: “Os oito filhos do meu avô não sabiam ler. Trabalhavam nos labores rudimentares. O meu avô tinha desgosto porque seus filhos não aprenderam a ler” (Jesus, 2014, p. 60).

Em estudos acerca da desigualdade salarial entre os grupos brancos e negros, Campante, Crespo e Leite (2004) afirmam que este fator está intimamente relacionado às desproporcionalidades educacionais, uma vez que a população negra possui estatisticamente menos orientação nesse sentido. Em decorrência disso, de acordo com Cavalleiro (2005b), o baixo nível de escolaridade é um dos fatores que contribui para a manutenção da pessoa negra fora do mercado de trabalho, o que é ainda agravado pelas intensas mudanças do mundo contemporâneo. É nesse sentido que Tom Farias (2017) afirma que o nível de empobrecimento das famílias negras era enorme, do ponto de vista social, cultural, político e econômico. São palavras dele: “Sem estudos ou qualquer profissão certa, largados à própria sorte, totalmente desamparados por governos, negros e negras se tornaram alvo exploratório da mão de obra barata, da violência do sistema, e do genocídio incondicional da polícia” (Farias, 2017, p. 33).

Além disso, ainda de acordo com Cavalleiro (2005b), é importante destacar também que os processos seletivos para emprego muitas vezes operam sob uma ótica racista, na qual valores negativos como a inadequação são facilmente atribuídos às pessoas negras, desclassificando-as

de cargos de maiores *status* social. Santos e Scopinho (2011) destacam, ao contrário do que afirma Cavalleiro (2005b) mais acima, que neste mercado de trabalho os(as) negros(as) – jovens, principalmente – não estão excluídos(as) ou “fora do jogo” (Santos & Scopinho, 2011, p. 34), mas dele tem participado de forma injusta e desigual, ocupando os lugares mais precários.

Ainda referente ao que pode ser entendido como implicações sociais da ausência de educação formal, Patto (1992) aponta uma situação interessante. Ao argumentar sobre o fato de pais e mães – que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos – precisarem trabalhar para que sua criança possa ter acesso à escola e aos estudos, a autora traz dados de sua pesquisa na qual entrevista Dona Guiomar, “uma mulher migrante e sofrida de um bairro periférico” (Patto, 1992, p. 118):

As congas dela [da criança], quando ela chega da escola, queria que visse... É só um conguinha só, eu lavo e ponho no varal, seco no fogão para ela ir para a escola. A minha eu comprei, até estava guardando dinheiro para levar meu filho no Pronto-Socorro que ele está doente. Falei: “Quer saber? Eu vou dar um chazinho de mate para o menino e vou comprar a meia dessa menina, se não ela não vai estudar” (Patto, 1992, p. 118).

### **Considerações finais**

Diante do exposto, é possível perceber que as oportunidades educacionais e laborais nunca foram iguais para os grupos raciais branco e negro. Concluímos que a escola, como eixo estruturante e formador de futuros(as) adultos(as), necessita urgentemente se integrar à luta antirracista. Como bem aponta Suleiman (2002), seria de grande relevância que as escolas formais públicas e privadas trabalhassem com mais responsabilidade a respeito da nossa história e do processo de formação do povo brasileiro, e não mais sob a perspectiva branca eurocêntrica que dissemina (in)verdades inquestionáveis e universais. Há necessidade de descolonizar nossas epistemologias.

Ao comparar o processo desigual e violento da escolarização brasileira com a situação atual de boa parte das comunidades negras, nota-se que o movimento de exclusão educacional para com essa população continua ainda muito presente nos dias de hoje, sobretudo nas instituições de ensino superior. Com isso, me refiro ao fato de que, devido à escravidão, os escravizados e escravizadas, ao serem libertos(as), foram construindo suas vidas de forma bastante desigual quando equiparada à população branca, estruturando-se, em grande parte, em condições de pobreza e em periferias, como se houvesse tido uma “transmutação” do quilombo às favelas (Campos, 2007, p. 63). Em consequência disso, também a falta de educação de qualidade, saneamento, água encanada, luz elétrica etc., explicitando os legados devastadores do referente período. Nesse sentido, portanto, é fundamental ressaltar a importância de políticas

públicas e sociais voltadas especificamente para a população negra e de baixa renda, evidenciando e levando em consideração as desigualdades existentes.

Para auxílio na superação das discriminações raciais nos contextos escolares sabe-se que o Estado lançou mão de dispositivos legais, mas será que isso tem surtido efeito nas escolas do país? A Lei nº 10.639/2003, por exemplo – sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva –, é um desses mecanismos, a qual torna obrigatório, em escolas públicas e privadas, o ensino da História e cultura afro-brasileira. A lei propõe a constituição de direitos no âmbito escolar de forma a alterar comportamentos e currículos estigmatizantes e discriminatórios contra o povo negro em nosso sistema de ensino (Suleiman, 2014). Contudo, nota-se que poucas instituições escolares acolhem esta medida. Mais que a proposta de leis, é preciso que os agentes escolares (diretoras/es, professoras/es etc.) se responsabilizem e se engajem na luta, uma vez que as políticas por si só não produzirão efeitos reais.

É nesse sentido que Suleiman (2014) declara que a psicologia tem muito a contribuir no processo de formação dos(as) professores(as), apresentando como se desenrola a constituição do sujeito na relação com a cultura, acabando com estigmas e desnaturalizando preconceitos. Ferreira (2002) corrobora com a afirmativa, acrescentando ser imprescindível o conhecimento de como ocorrem os processos psicológicos para que possamos entender de forma mais ampliada sobre as relações étnico-raciais.

Pensando na aplicabilidade desta Lei no ensino básico, as obras e história de Carolina Maria de Jesus se constituem enquanto “matéria-prima extraordinária” (Muller, & Rosa, 2018, p. 269) para tal. Assim como apontam as referidas autoras, concorda-se que Carolina seja uma fantástica representante da literatura afro-brasileira. Patto (1992), inclusive, adverte que as melhores análises da psicologia do oprimido se concentram nas poucas pesquisas que elucidam as vivências dos grupos oprimidos ou nas próprias produções dessas pessoas. Daí também a importância das obras de Carolina dentro das ciências psicológicas, uma vez que ela escreve o que sente na pele e denuncia a situação de vida de milhares de brasileiros(as). A autora ainda complementa afirmando que é por aí que “[...] vamos encontrar as melhores lições de ‘psicologia da pobreza’, sempre social, porque só compreensível no âmbito das relações sociais de produção, numa sociedade específica” (Patto, 1992, p. 112).

Por fim, gostaria de aqui relatar também a importância dos deslocamentos produzidos pela pesquisa com Carolina Maria de Jesus. É imenso o crescimento pessoal e profissional que a escritora pôde promover com sua escrita minuciosa e carregada de afeto, representando não apenas a si mesma, mas a segmentos específicos da sociedade brasileira.

## Notas

<sup>1</sup> De acordo com Carolina, Manoel Nogueira – que morava em sua cidade e, a julgar pelo sobrenome, deveria ser filho de algum doutor de Coimbra – e Rui Barbosa mantinham uma relação amigável muito próxima (Jesus, 2014).

<sup>2</sup> Como se refere a própria Carolina, em Diário de Bitita (2014, p. 44).

## Referências

- Almeida, M. A. B; & Sanchez, L. (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 234-246.
- Alonso, M., & Toniosso, J. P. (2009). Revisitando a Cinderela Negra: Literatura e História em Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. *Bebedouro: Revista Hispeci & Lema*, ano I, (1).
- Barros, S. A. P. (2005). Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. Em J. Romão (Org.), *História da educação dos negros e outras histórias* (pp. 79-92). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*: outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm).
- Campante, F. R., Crespo, A. R., & Leite, P. G. (2004). Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais. *Revista Brasileira de Economia*, 58(2), 185-210.
- Campos, A. (2007). *Do quilombo à favela: a produção do " espaço criminalizado" no Rio de Janeiro* (pp. 31-77). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Cavalleiro, E. (2005a). Introdução. Em E. Cavalleiro (Org.), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 11-18). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Cavalleiro, E. (2005b). Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. Em E. Cavalleiro (Org.), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 65-104). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Davis, A. (2016). Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras. Em A. Davis (Org.), *Mulheres, Raça e Classe* (pp. 107-116). (H. R. Candiani, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Farias, T. (2017). *Carolina: uma biografia*. Rio de Janeiro: Malê.
- Ferreira, R. F. (2002). O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*, 14(1), 69-86.
- Garcia, R. C. (2007). Marcos Institucionais. Em R. C. Garcia (Org.), *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005* (pp. 33-38). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Gonçalves, M. A. (2014). Um mundo feito de papel: sofrimento e estetização da vida (os diários de Carolina Maria de Jesus). *Horizontes Antropológicos*, (42), 21-47.

Hooks, B. (2013) Introdução. Em B. Hooks (Org.), (M. B. Cipolla, Trad.). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (pp. 9-24). São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.

Hooks, B. (2008). Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 857-864.

Jesus, C. M. (2014). *Diário de Bitita*. São Paulo: SESI-SP editora.

Jesus, C. M. (1994). O Sócrates Africano. Em J. C. S. B. Meihy; R. Levine (Orgs.). *Cinderela Negra* (sem paginação). Texto retirado do Literafro – O portal da literatura afro-brasileira (UFMG). Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/65-carolina-maria-de-jesus-o-socrates-africano>

Jesus, C. M. (1996). Quadros. Em J. C. S. B. Meihy (Org.), *Antologia Pessoal* (pp. 197-213). Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ.

Jesus, C. M. (1960). *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves.

Müller, T. M. P., & Rosa, S. (2018). Impactos sociais da escrita de Carolina Maria de Jesus na escola. *Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 17(26), 254-271.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121.

Ribeiro, M. A. T; Martins, M. H. M; Lima, J. M. (2015). A pesquisa em banco de dados: como fazer? Em C. E. Lang; J. S. Bernardes; M. A. T. Ribeiro; S. V. Zanotti (Orgs.), *Metodologias: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas*. Maceió, AL: Edufal.

Santos, E. F. D., & Scopinho, R. A. (2011). Fora do jogo?: Jovens negros no mercado de trabalho. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(spe), 26-37.

Silva, J. C. G. D. (2006). História de vida, produção literária e trajetórias urbanas da escritora negra Carolina Maria de Jesus. *UFU*, 30.

Silva, J. C. G. (2007). Memórias da infância e juventude em Carolina Maria de Jesus (1914-1977). *Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais*, (2).

Souza, P. R. D; Ferreira, M. M. D. M; Barros, M. S. F. (2009). História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. Em *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)* (Vol. 9).

Suleiman, B. B. (2014). Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 369-372.

Veiga, C. G. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 502-516.

Wiesebron, M. L. (2012). Prefácio. Em M. L. Wiesebron; M. Nagle (Orgs.), *Rui Barbosa: uma personalidade multifacetada* (pp. 13-16). Brasília, DF: FUNAG.