



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Entre Direitos E Deveres:

**Um Estudo Sobre As Literaturas Africanas E Afro-Brasileiras Nos Cursos De Letras
Para O Atendimento À Lei 10.639/2003**

CLÁUDIA CRISTINA DE OLIVEIRA

SÃO PAULO

2016



CLÁUDIA CRISTINA DE OLIVEIRA

**ENTRE DIREITOS E DEVERES:
UM ESTUDO SOBRE AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS
NOS CURSOS DE LETRAS PARA O ATENDIMENTO À LEI 10.639/2003**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

**SÃO PAULO
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Oliveira, Cláudia Cristina de.

Entre direitos e deveres: Um estudo sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de Letras para o atendimento à lei nº 10.639/2003./ Cláudia Cristina de Oliveira. 2016.

231 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE,

São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Lei 10.639/2003. 2. Multiculturalismo. 3. Negritude. 4. Literatura.
5. Educação. 6. Formação de professores.

I. Silva, Maurício Pedro da.

II. Título

CDU 372

CLÁUDIA CRISTINA DE OLIVEIRA

ENTRE DIREITOS E DEVERES:

UM ESTUDO SOBRE AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NOS
CURSOS DE LETRAS PARA O ATENDIMENTO À LEI 10.639/2003

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da Universidade
Nove de Julho – UNINOVE, para obtenção do
grau de Mestre, pela Banca Examinadora, formada
por:

São Paulo, de Março de 2016

Presidente: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (Universidade Nove de Julho)

Membro externo: Profa. Dra. Rute Reis Rodrigues (Universidade de São Paulo)

Membro interno: Profa. Dra. Ana Maria Baptista Haddad (Universidade Nove de Julho)

Membro interno: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (Universidade Nove de Julho -
suplente)

Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho
Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Para minha Mãe.

*Para que outras Marias não morram aos 42 anos
e aos 52 anos
e todos os dias,
dentro de mim.*

AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer.

Como ser justo em um momento como esse? Como relacionar todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte de um processo em que a solidão compreensiva é o melhor presente que qualquer um possa oferecer? Como não lembrar as inúmeras noites e quebradas por onde se anda durante a vida e que me trouxeram até os caminhos tão tortuosos da Universidade? Como não lembrar que, considerando estatísticas e probabilidades, esse trabalho teria tudo para não existir e não existindo pouco incomodaria, porque existindo, pode ofender uns e outros, além de atrair o desdém de tantos muitos? Mas é tempo de agradecer.

À minha família, que espera pacientemente o meu retorno para aquela vida que a academia pouco compreende, embora tente tanto estudar. Nosso modo de viver é único, meu povo, e não precisamos, nem devemos mudar nada. A mudança não está em nós, mas no mundo que precisa mudar e simplesmente conviver com gente como a gente. Minha admiração e amor incondicional pela simplicidade batalhadora que advém de todos e que me fortalece.

Aos muitos que caminham comigo e aos outros tantos que ficaram pelo caminho, porque um trabalho como esse se faz também de Memória. Pessoas há que se vão, mas que deixam uma marca tatuada com a tinta do tempo, que desbota, mas não se apaga. Onde quer que estejam, obrigada.

Aos alunos, porque em cada brilho no olharzinho surpreendido de um menino e uma menina, renasço todos os dias como ser humano e como professora. É por também acreditar que a Educação vale a pena que cheguei aqui.

Aos professores Ana Maria Haddad Baptista e Maurício Pedro da Silva - orientador generoso, homem de uma educação rara nos dias atuais – e Ruth Reis Rodrigues, minha gratidão pelas portas que se abriram, pelas leituras sugeridas e caminhos apontados.

À Uninove pela concessão da bolsa de estudos integral para realização dessa pesquisa, mas, além disso, por me conceder um novo ambiente acadêmico, pleno de significados e

responsabilidade. Agradeço à Uninove por acreditar na pesquisa, por nela investir e também por ter me propiciado o convívio com novos amigos que levo comigo: Karla Eleutéria, Francisca Mônica, Mônica Luz, Neide Cristina da Silva, Telma Cesar, Maria Lúcia da Silva, Nádia Lauriti, Fernando Leonel Henrique Simões de Paula, Antônio Germano, Edmar Souza das Neves, Thiago Lauriti... É muito injusto não poder relacionar todos, mas todos são novos velhos amigos.

Aos professores, professoras, colaboradores e colaboradoras do programa de pós-graduação em Educação que prosseguem acreditando e auxiliando para que os pesquisadores alcancem seus objetivos. São tantas vezes as mesmas dúvidas, as mesmas perguntas e tantas vezes ofereceram a mão para guiar. Obrigada.

Àquelas que, além de lerem esse trabalho inúmeras vezes, contribuíram de forma fundamental para que eu não desistisse, Drica Machado e Cláudia Montagnoli. A vida tem maneiras bem estranhas de ensinar amor, tolerância e respeito. Minha admiração incondicional.

Àqueles que tinham tudo para nunca terem se unido, mas uma vez unidos propiciaram a minha vinda ao mundo: ao pai, que cedo partiu, mas ensinou disciplina suficiente para que eu me curvasse, mas não cedesse. À Mãe, que poderia ter ficado mais um pouco, mas que foi mulher suficiente para nos ensinar o valor da honra. Crer que o amor como o de vocês possa superar os preconceitos desse mundo, motiva-me ir além. Onde quer que estejam, com os amigos espirituais que muito me ampararam até aqui, meu amor eterno.

E, embora traga todos comigo, citados ou não, tudo quanto há nesse trabalho é de minha inteira responsabilidade. Acertos e erros.

RESUMO

A lei nº 10.639/2003 promoveu inegáveis conquistas, que propiciam novos debates na Área da Educação em torno das possibilidades que o conhecimento e a difusão das culturas africanas e afro-brasileiras podem oferecer para a ampliação do debate em torno do multiculturalismo. Promove o diálogo acerca do tema da negritude, uma vez que a etnia africana está na base da formação do povo brasileiro. Para que tal debate se estabeleça como prática educativa normatizada, no entanto, faz-se necessário o exame crítico sobre a formação docente, problematizando os lugares comuns até então em voga na educação, perpetuando preconceitos. Assim, essa pesquisa visa à análise e à reflexão sobre os efeitos da Lei 10.639/2003 e suas consequências sobre a formação docente de nível superior no curso de Letras – uma das áreas de conhecimento cuja redação da lei menciona diretamente -, partindo da problematização da formação do ensino superior no Brasil e as desigualdades estruturais da educação, sobretudo da inserção do negro e do afrodescendente no seio de nossa sociedade. Investiga e debate a formação do professor de literatura, formador do sujeito leitor, de modo que a discussão sobre aspectos da literatura afro-brasileira e das literaturas de expressão portuguesa dos países africanos possam contribuir como fontes para a reflexão sobre a identidade do povo brasileiro, do negro e do afrodescendente em sua formação individual e coletiva, problematizando a colonialidade das mentes e os benefícios do letramento literário.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, multiculturalismo, negritude, literatura, educação, formação de professores.

ABSTRACT

The law nº 10.639/2003 promoted undeniable achievements, which provide new debates in education area around the possibilities that the knowledge and dissemination of African and Afro-Brazilian cultures can offer to expand the debate on multiculturalism. It promotes dialogue on the subject of blackness, since African ethnicity underlies the formation of the Brazilian people. For this debate be established as standardized educational practice, however, it is necessary to the critical examination of teacher education, questioning the common places until then in vogue in education, perpetuating prejudices. Thus, this research aims to analysis and reflection on the effects regarding the law 10.639/2003 and the consequences on teacher formation at graduation level in the course of Portuguese and Literatures - one of the areas of knowledge that the law mentions directly -, based on the questioning of formation of higher education in Brazil and the structural inequalities of education, particularly the insertion of black and African descent within our society. Investigates and discusses the formation of the literature professor, the subject reader trainer, so that the discussion of aspects of the afro-brazilian literature and the literature of Portuguese-speaking African countries can contribute as sources for reflection on the identity of the Brazilian people, the black and African descent in their individual and collective training, questioning coloniality of minds and the benefits of literary literacy.

Keywords: Law 10.639 / 2003, multiculturalism, blackness, literature, education, teacher's education

RESUMEN

La ley 10.639/2003 ha promovido logros innegables en el Área de Educación y ha producido aún más nuevas reflexiones en torno a las posibilidades del conocimiento y de la difusión de las culturas africanas y afrobrasileñas. Reflexiones las cuales pueden ofrecer y ampliar el debate sobre el multiculturalismo. Así pues, se promueve el diálogo sobre el tema de la negritud, ya que la etnia africana subyace en la formación del pueblo brasileño. Para establecer ese debate como práctica educativa normalizada, sin embargo, es necesario el examen crítico de la formación del profesorado, y del mismo modo es inevitable el cuestionamiento de las prácticas comunes hasta hoy en boga en la educación que pueden llevar a la perpetuación de los prejuicios. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo el análisis y la reflexión sobre los efectos de la ley 10.639/2003 y sus consecuencias en la formación del profesor para la enseñanza en el nivel superior en Letras - una de las áreas de conocimiento cuya ley menciona directamente. De este modo, este estudio se centra en la investigación de la formación de la enseñanza de nivel superior en Brasil y en las desigualdades estructurales de la educación, especialmente en lo que se refiere a la inserción de los negros y de los afrodescendientes en la sociedad brasileña. Esta investigación también impulsa el análisis de la formación del profesor de literatura afrobrasileña, como el preceptor de un lector consciente en la sociedad. Así, la discusión de los aspectos de la literatura afrobrasileña y de las literaturas de los países africanos de lengua portuguesa pueden contribuir como fuentes para la reflexión sobre la identidad del pueblo brasileño, de los negros y de los afrodescendientes en su formación individual y colectiva, cuestionando la colonialidad de las mentes y los beneficios del aprendizaje literario consciente.

Palabras clave: Ley 10.639/2003, multiculturalismo, negritud, literatura, educación, formación docente.

RÉSUMÉ

La loi 10.639/2003 a fait des réalisations indéniables qui fournissent de nouveaux débats dans l'Éducation autour des possibilités de la connaissance et de la diffusion des cultures africaines et afro-brésiliennes qui peuvent fournir l'élargissement de la discussion sur le multiculturalisme. Il encourage aussi la pensée du *concept de négritude*, étant donné que l'origine ethnique africaine est la racine de la formation du peuple brésilien. Pour que ce débat soit établi comme une véritable pratique éducative standardisée, cependant, il faut faire l'examen critique de la formation des enseignants. De la même façon, il faut poser des questions efficaces à propos de quelques clichés dans l'éducation qui peuvent perpétuer certains préjugés jusqu'à présent. Alors, cette étude vise à l'analyse et à la réflexion sur les effets de la loi 10.639/2003 et ses conséquences sur la formation des enseignants du niveau supérieur les *Lettres* - l'un des domaines de la connaissance dont les articles de la loi mentionnent directement -, basée sur le questionnement de la formation de l'enseignement supérieur au Brésil et les inégalités structurelles de son éducation, en particulier la question de l'insertion de l'homme noir et de l'afro-brésilien en la société brésilienne. Étudier et réfléchir sur la formation du professeur de littérature, le formateur d'un *sujet lecteur*, de sorte que la discussion des aspects de la littérature afro-brésilienne et des littératures des pays lusophones d'Afrique peut contribuer aux sources de réflexion sur l'identité du peuple brésilien, de l'homme noir et aussi de l'afro-brésilien dans leur formation individuelle et collective, aussi bien que le questionnement sur la colonisation de la pensée et les avantages de l'*appréhension littéraire*.

Mots-clés: loi 10.639/2003, multiculturalisme, négritude, littérature, éducation, formation des enseignants.

LISTA DE ABREVIATURAS

CECAN	Centro e Cultura e Arte Nega
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CFE	Conselho Federal de Educação
CNB	Convenção [Congresso] Nacional do Negro Brasileiro
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação a distância
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas
FIES	Sistema de Financiamento do Ensino Superior
FNB	Frente Negra Brasileira
Fundef	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
MNU	Movimento Negro Unificado
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OMC	Organização Mundial do Comércio
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	projeto político-pedagógico das instituições de ensino
PROUNI	programa Universidade Para Todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEN	Teatro Experimental Negro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fonte: Censo 2010, distribuição da população segundo a cor ou raça	19
Gráfico 2 - Fonte: Censo 2010, distribuição da população autodeclarada preta por regiões ...	80
Gráfico 3 - Fonte: Censo 2010, distribuição da população autodeclarada parda por regiões ..	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituições de nível Superior por regiões – 2012.....	33
Figura 2 - Fonte: Acervo O Globo, 2014.....	99
Figura 3 – Formulário de Avaliação das IES – Requisitos legais	142
Figura 5 - Disciplinas Optativas Eletivas Universidade Paulistana	147
Figura 6 - Disciplinas Optativas Livres da Universidade Paulistana	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições públicas e privadas Brasil	34
Tabela 2 - Instituições Ensino Superior – SP – 2012	34
Tabela 3 - Candidatos Inscritos - 2013 – Brasil	35
Tabela 4 - Vagas oferecidas - 2013 – Brasil	36
Tabela 5 - Candidatos x Vagas oferecidas p/ licenciaturas - 2013 – Brasil	36
Tabela 6 - vagas por região - 2013 – Brasil	37
Tabela 7 - matrículas em licenciaturas - 2013 - Brasil.....	37
Tabela 8 - concluintes em licenciaturas - 2013 – Brasil.....	38
Tabela 9 - concluintes em licenciatura - Sudeste - 2013 – Brasil	38
Tabela 10 - Instituição dos primeiros estudos superiores no Brasil	44
Tabela 11 - População presente, por sexo - 1872-1920	50
Tabela 12 – IES na cidade de São Paulo/vagas/modalidade	139
Tabela 13 – Perfil das IESs que oferecem o curso de Letras	154
Tabela 14 – Perfil dos professores das escolas municipais de São Paulo	165

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	8
ABSTRACT	9
RESUMEN	10
RÉSUMÉ	11
INTRODUÇÃO	15
Caminhos e descaminhos de pesquisa	15
Objeto de pesquisa	17
Objetivos da pesquisa	29
Metodologia e fontes.....	30
CAPÍTULO 1	
IES: Acesso democratizado ao ensino superior ou um negócio lucrativo?.....	32
1.1 Breve histórico da universidade.....	39
1.2 Mas... e a educação do povo?.....	51
1.3 Duas universidades para dois brasis.....	60
CAPÍTULO 2	
A Escravidão e a Educação.....	73
2.1 Uma Lei não tão áurea	82
2.2 Racismo e Resistência.....	92
2.3 História reescrita: da 10.639/2003 em diante.....	109
2.4 Dois rios: a lei nº 10.639/2003 e a Formação de Professores	118
CAPÍTULO 3	
Literaturas africanas e afro-brasileiras: um caminho de fruição e identidade multicultural	128
3.1 Cursos e cursos: a formação do professor em Letras	138
3.2 Um curso de Letras na “Universidade Paulistana”	144
3.3 Literaturas africanas e afro-brasileiras nas IES privadas	149
3.4 Por uma literatura libertadora	160
3.4.1 E qual seria essa tal literatura?	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Uma conversa inconclusa, um caminho a ser trilhado	200
REFERÊNCIAS.....	207
Fontes Primárias.....	216
Anexos	219

INTRODUÇÃO

Caminhos e descaminhos de pesquisa

Ao longo de minha trajetória na graduação, o contato com as diversas literaturas da Língua Portuguesa (literaturas brasileira, portuguesa, angolana, moçambicana, cabo verdiana, entre outras), com a História do Brasil e a História dos países africanos de expressão portuguesa, também ex-colônias portuguesas, assim como a História dos países ibéricos, sobretudo Portugal, levou-me a questionar a forma como a cultura e a formação social de povos irmãos se refletem na educação, na vivência escolar e nas práticas de ensino, sobretudo quando consideramos as ex-colônias portuguesas e o embate criado na construção da identidade cultural desses países, porque não podemos perder de vista a responsabilidade da colônia brasileira sobre a expropriação de bens e escravidão de africanos que para estas terras foram trazidos, assim como não podemos nos isentar da marca colonial deixada pelo colonizador.

A fraternidade criada, que acaba por aproximar os países que têm na língua portuguesa uma expressão e heranças comuns em África e no Brasil, é forjada pela violência da colonização, e suas consequências se fazem sentir ao longo de suas construções históricas na investigação da historiografia recente. De forma inevitável, assim como em diversos setores das vidas de ex-colônias, tais realidades se fazem sentir também no campo das artes, inclusive de suas Literaturas.

No entanto, essa consciência individual não existia até ingressar na universidade. Como milhares de brasileiras e de brasileiros, minha origem tem a marca da miscigenação, conheci o racismo no seio de minha família, sem atinar que tais práticas fossem racistas, convivi com a diferença durante ao menos um quartel de minha vida, sem nada questionar. E prosseguiria assim, não fosse a possibilidade de ter problematizado as relações sociais de que fazia parte, o que só se deu na universidade.

As diversas disciplinas cursadas por mim durante o curso de Letras (literaturas brasileira e africana, diáspora, etnia africana subsaariana, história da África e da colonização entre outras), o conhecimento das literaturas engajadas de Angola e Moçambique, sobretudo de Pepetela, Mia Couto, Luandino Vieira, Eduardo Agualusa, Amadou Hampâté Bâ, entre muitos outros

escritores movidos por um ideal de construção de identidade e independência cultural, agregada ao conhecimento da história dos países africanos colonizados por Portugal - marcada pela violência da escravidão e que resultou na diáspora africana e em diferentes maneiras de lutas pela liberdade e independência, assim como diferentes formas de legitimação de Identidades Nacionais -, levou-me a uma segunda formação em História. Havia em mim um desejo de entender aquelas literaturas, mas o desconhecimento de suas histórias nacionais fazia com que a leitura ficasse sempre incompleta. Havia a fruição estética, sem dúvida, pois, se não fosse o fato de ser tocada por tais literaturas, não teria ido adiante com seu aprofundamento. Mas a lacuna histórica deixava os textos no vazio. Era preciso saber mais.

Nesse processo de construção do conhecimento acadêmico, literatura e história tornaram-se norteadores de uma compreensão de mundo e de uma possibilidade de construção de identidade que marcaram definitivamente a minha vida profissional; mas, acima da formação em si, propiciou meu autoexame como afrodescendente e produto desse processo de violência. Ao “olhar” para aquela realidade que não era a brasileira, um processo de análise da condição brasileira foi se instalando, um processo comparativo; inicialmente, quase inconsciente, como exercício de leitor que aproxima o que já leu daquilo que está lendo; depois, conforme aquilo começou a incomodar não mais a leitora, mas o ser humano inserido numa sociedade que começava a enxergar “desigual” obedecia a técnicas, treinava o olhar, procurava divergências e convergências de forma quase obsessiva. Deparei-me com teóricos e conceitos, dentre eles o da Negritude, segundo a acepção de Kabengele Munanga (1998), que passaram a fazer sentido para explicar não mais o outro, mas o que vivíamos aqui e esses conhecimentos passaram a determinar a docente que me tornaria. Aquela literatura escapava dos livros, se “colava” à vida, explicava comportamentos, questionava poderes colocados.

Uma vez concluída a graduação em Letras e já cursando História, engajei-me em projetos públicos e privados, sempre trabalhando no ensino básico e médio da cidade de São Paulo, além do desenvolvimento de projetos paralelos, que mudaram definitivamente meu modo de ver a minha formação: das pesquisas iniciais em língua, linguística e sociolinguística, descobri-me amante de literatura, sobretudo de uma literatura que ressignificasse a minha existência. Nos novos projetos, envolvendo a cultura, descobri na literatura uma forma de difusão e reflexão, além da compreensão sobre a negritude que, nas palavras de Munanga, “é a afirmação do negro pela valorização de sua cultura, a começar da poesia e outros.” (MUNANGA, 1988, p. 53). Aquela aluna de letras, formada professora, já não via mais com

naturalidade o manifesto racismo nas práticas mais “simples” e normalizadas no cotidiano. Compreendia que era a educação o caminho para discutir e mudar essa realidade.

Com o final da graduação em História e distanciada da *páthos*, a literatura foi compreendida de forma menos romântica: seu papel poderia, para além da fruição, contribuir para a visão de si mesmo e análise das profundas diferenças da formação do Brasil. Daí a minha necessidade de pesquisar mais e do registro destas reflexões, que são também de tantos outros colegas professores e mestres que me ajudaram a trilhar esse caminho, contribuindo para a consolidação do necessário exame das relações étnicas e seus desdobramentos na formação dos docentes que têm a tarefa de fazer cumprir a lei nº 10.639/2003¹.

Minha escolha pelas Letras se fez, finalmente, com base nas palavras do pensador Antonio Candido em *Direito à Literatura*:

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada de um nós, analfabeto ou erudito -, como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance [...] Ora se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1995, p. 242).

Nascia um projeto que não é apenas de pesquisa, mas de vida, porque passei a me questionar sobre as lacunas de conhecimentos que poderiam ser ainda maiores.

Objeto de pesquisa

¹ A referida lei sofreu alteração em sua redação em 10 de março de 2008, quando passou a vigorar a lei nº 11.645/2008, acrescentando-se a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, reconhecendo-se, assim, a participação do povo indígena como formação do "caráter" nacional e a necessidade de estudá-la, conhecê-la e difundir-la. Essa pesquisa, no entanto, ocupa-se apenas dos dispositivos da lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos, por entender que são dois processos identitários distintos, assim como a produção de suas literaturas, embora não ignore as reivindicações do MNU, conforme o *Manifesto em favor das políticas de ações afirmativas no Brasil*, disponível em <<http://mnu.blogspot.com.br/2006/08/politicas-de-aes-afirmativas-no-brasil.html>>.

Pensar nos países de expressão portuguesa como língua oficial e como países coirmãos é aceitar o processo de trajetória marcada por inevitável campo de luta, resultante de um longo processo de exploração, expropriação, violências individuais e coletivas. Também é um espaço para a reflexão sobre o resultado desse processo de violência, levando às reflexões sobre a política, a sociedade e as diferentes culturas que, de alguma forma, influenciaram os povos neles envolvidos, quer pela manutenção da escravidão, no caso do colonizador, quer pelo desejo de liberdade, igualdade e individualidade, pelo colonizado.

Os países colonizados procuraram rever o problema da colonização como traço de história segundo sua ótica, dadas as diferenças históricas entre eles: os países africanos, explorados por muito mais tempo que o Brasil e de forma intensa no século XX, tardiamente independentes; o Brasil explorado e explorador de países africanos; Portugal como colonizador e explorador: o suposto dono da língua e de todo o resto. Todos, porém, perguntam-se, sobretudo por meio da arte, o que foram e o que são.

Obviamente que reconhecer essas marcas e relações gera tensão no processo de formação de cultura e identidade, processos de negação, subalternidade e apagamento e, por fim, o questionamento que pode surgir inevitável: afinal, quem somos nós – entendendo-se por “nós” também o “eles”?

No final do século XX e o início do XXI, o Brasil vem vivendo, com maior intensidade, uma revisão historiográfica e social em relação à participação de negros² na constituição da sociedade brasileira. Os movimentos sociais ganharam maior autonomia, dando voz às supostas minorias do povo. Dentre essas minorias, há a importante atuação do movimento negro³, sobretudo no que se refere à luta para reconhecimento e para implementação de políticas afirmativas e reparatórias para negros e afrodescendentes – inclusive cunhando esse termo que, antes, não figurava em nosso léxico -, de forma a readequar a posição do Brasil junto às populações preta e parda, o que é esperado de uma nação soberana – e foi esperado desde a sua independência, não vindo a ocorrer.

² Nessa pesquisa, a utilização da palavra "negro" concorda com a acepção adotada pelo IBGE, que designa o grupo de pretos e pardos existentes na sociedade brasileira. Não dispensaremos, porém, o uso das designações "preto" e "afrodescendente", quando houver necessidade de diferenciação/especificação do termo, conforme a problematização das discussões apresentadas.

³ À expressão “movimento negro” referir-se-á toda e qualquer forma de resistência, conscientização e reconhecimento do negro na sociedade brasileira. Para nos referirmos ao movimento organizado, utilizaremos a expressão Movimento Negro Unificado e/ou a sigla MNU.

Conforme os dados obtidos no censo de 2010, comparando-se aos resultados obtidos em 2000, nota-se sensível crescimento na autodeclaração preta ou parda, conforme se pode verificar no gráfico 1:

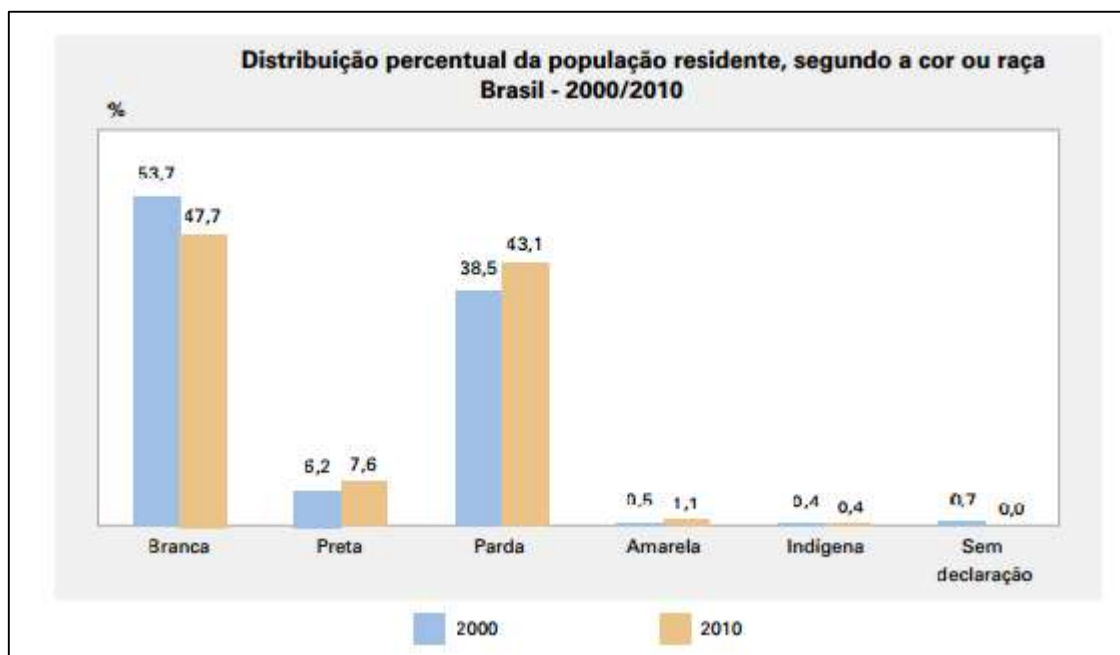


Gráfico 1 – Distribuição percentual da população residente segundo a cor ou raça
Fonte: Censo 2010

Percebe-se um crescimento significativo da autodeclaração negra do censo de 2000 para 2010 (respectivamente, 10,6%, cor parda; 1,4% cor preta). O gráfico nos leva, necessariamente, às perguntas: o que aconteceu nos últimos 10 anos para que um percentual tão alto se declarasse preto ou pardo? Esse contingente explica a queda da declaração da cor branca?

O que se observa é que um fenômeno social vem ocorrendo nessa década, no sentido da reflexão sobre identidade e cultura afrodescendente, acompanhado do recrudescimento das lutas sociais mobilizadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU), da criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003, do reconhecimento do racismo existente como prática social e criminalizado e coincide com o período de promulgação da lei 10.639/2003, entre outras ações de tomada de consciência racial que, de alguma forma, vieram intensificar o debate sobre esse ponto crucial da formação brasileira.

Assim, nota-se que a consciência racial crescente, acompanhada de mudança de posicionamento social pode ser notada ao longo das últimas décadas. Nesse cenário, a lei nº

10.639/2003 é um marco importante na luta para a inserção da história, cultura e letramento da população brasileira especificamente sobre a população negra e afrodescendente brasileira, cujo reconhecimento demorou quase que o suficiente para que seu apagamento se desse de forma generalizada.

O Brasil é a nação que sustentou, exportou e louvou o mito⁴ da igualdade racial pela maior parte do século XX, apoiada por uma *intelligentsia* que ajudou a escrever uma história, cuja aura pseudo-harmônica fez com que permanecêssemos fora dos maiores movimentos de discussão e reconhecimento do racismo como um problema estrutural e global. Aliás, o caso do Brasil como pátria em que a harmonia de raças era um fato foi tão convincente que resultou no projeto da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)⁵ – *Programa de pesquisas sobre relações raciais no Brasil* - para divulgação do caso brasileiro como modelo a ser seguido, como registra Lilia Moritz Schwarcz, na apresentação do livro de Florestan Fernandes, “a hipótese sustentada era que o Brasil significava um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos 'democráticas’”. (SCHWARCZ, 2013, p. 11).

Ao contrário do que era esperado, a obra de Florestan Fernandes, assim como de outros pesquisadores, sobretudo o grupo de “brasilianistas” estrangeiros, a partir desse projeto da UNESCO, deu uma guinada no sentido absolutamente contrário: os dados obtidos indicavam que o racismo brasileiro não apenas existia de forma virulenta, como tinha uma maneira muito cruel de ser, já que se tratava de um racismo velado. Intelectuais de diversas frentes passaram a problematizar as relações raciais no Brasil, unindo-se aos representantes negros que lutavam para fazer conhecer o abismo que negros viviam em nossa sociedade. No entanto, embora as pesquisas de Florestan Fernandes datem dos anos 1942 a 1943 e 1951 a 1958 e os ensaios terem sido redigidos entre os anos 1965 e 1969 (FERNANDES, 2013), embora debates e denúncias tenham de processado, embora a voz de muitos soasse no sentido de que a realidade fosse vista e mudada, somente durante a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo,

⁴ A noção de mito é empregada, aqui, na acepção oferecida por Carlos Hansebalg, para quem ela apresenta um "sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e a sua negação no plano discursivo. Essa noção não corresponde, portanto, ao conceito de mito usado na Antropologia.” (HANSEBALG, 1996, p. 237).

⁵ A Unesco foi criada após o fim da 2ª Guerra Mundial e tinha como principal objetivo esclarecer o conflito internacional e sua consequência mais grave: o Holocausto, episódio até então único na história, uma vez que tratou de estabelecimento de campos de extermínio como prática de Estado. As questões raciais passaram a ser pauta da entidade devido às colonizações e processos de descolonização da África, as relações de desigualdade nos EUA e o *apartheid* na África do Sul. A ideia da criação da entidade era não permitir que fatos como o holocausto viessem a se repetir.

Discriminação Racial e Xenofobia, realizada entre 30 de agosto e 07 de setembro de 2001, em Durban, aconteceu, pela primeira vez em nossa história, de um presidente da república, na ocasião Fernando Henrique Cardoso, reconhecer publicamente que o racismo também era um problema da nação brasileira.

Esse ato foi o ápice de um processo há muito iniciado pela representatividade do movimento negro. Apesar do reconhecimento do racismo e da necessidade de políticas reparatórias nada foi feito sobre as reivindicações na área da educação: não houve esse reconhecimento para alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/1996, cujo artigo 26 tinha uma referência incipiente sobre o que ainda estava por vir. A redação original, no parágrafo 4º, determinava que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". (BRASIL, 1996, p. 16).

Somente em 9 de janeiro de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva assinava a lei que modificaria a LDB, introduzindo o artigo 26-A, de que trataremos a seguir. Nascia a tão esperada Lei nº 10.639/2003.

O tempo passou, a lei tornou-se uma realidade, impulsionando muitas mudanças e pesquisas. No entanto, toda vez que temos a oportunidade de nos reunir com docentes de todos os níveis e tratar dessa questão, a reclamação – constatação? – recorrente é a seguinte: não estamos preparados para o atendimento da lei nº 10.639/2003. E a pergunta inevitável é: por quê?

Nesse sentido, se há reclamações docentes em relação à sua preparação, compreende-se que esses profissionais também se referem aos cursos de licenciatura e aperfeiçoamento docente e suas possíveis lacunas. Possíveis porque não se pode afirmar sem a averiguação científica, isto é, por meio de pesquisa, o que vem sendo feito hoje pelas instituições. Como se trata de uma lei, os dados sobre o que vem sendo feito em relação a ela deveriam ser acessíveis e transparentes. No entanto, a realidade é diversa, motivando a presente pesquisa, em que um dos objetivos é a realização de uma revisão historiográfica sobre a formação do ensino superior brasileiro, a fim de compreendermos a forma como foi estruturado, de modo que consigamos compreender a natureza da concepção do ensino superior no Brasil. A pesquisa encaminhar-se-á para o exame da educação no Brasil e como ela se configurou, a partir do momento que a nação começa a se formar. Pretende-se também - em nível de introdução ao assunto - o exame acerca da formação do povo brasileiro, com ênfase aos povos escravos, negros e

afrodescendentes, declaradamente 53,0%⁶ da população brasileira – não constituindo *minorias!* -, bem como dos atos políticos e legislativos, que resultaram desta revisão e, especificamente no que concerne à Lei nº 10.639/2003, apresentar seus reflexos na educação, principalmente na formação docente de ensino superior.

Escolhemos estudar os efeitos da lei junto ao ensino superior e justificamos tal escolha, sobretudo, pela constatação-indagação-reclamação de muitos docentes com os quais tivemos a oportunidade de compartilhar conhecimentos. Na maior parte das apresentações de pesquisas na área da educação concernente ao tema, outros colegas pesquisadores também recorrem à mesma argumentação: a falta de preparo e formação docente é o empecilho para que a lei se faça cumprir. Ora, se esse é o problema, não há que se pesquisarem especificamente as iniciativas isoladas que já existem pelo país afora, afinal a lei atende também à demanda pessoal de milhares de negros e afrodescendentes que não são contemplados por ações isoladas de inclusão. Assim, acreditamos ser necessário averiguar se o senso comum está correto, isto é, se realmente tem faltado formação, se ela é deficitária ou, ainda, se há interesses outros que não esses, por trás da suposta carência de formação docente com vista à aplicação da referida lei nº 10.639/2003.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em suma, ela modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da disciplina "História e Cultura Afro-Brasileira", conforme determinado nos dois primeiros parágrafos do artigo 26-A (BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 2003):

⁶ Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo 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 a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Observa-se que determina a lei que “os estabelecimentos de ensino fundamental e médio” estão *obrigados* ao oferecimento do que poderíamos chamar de eixo temático *História e Cultura Afro-brasileira*, ou seja, por meio deste instrumento de valor legal, as escolas têm uma tarefa nas mãos: não somente tratar a história da afrobrasilidade, mas retomar valores culturais e históricos, que desde há muito eram cobrados por diversos setores da sociedade, mas que, durante esses últimos períodos de governo democrático, tem se intensificado, tornando a prática da retratação social, seja da pobreza, da miséria ou, até mesmo, da escravidão e das injustiças por que passaram – e passam - negros e afrodescendentes, um campo de debates atual e intenso. Segundo o pensamento do estudioso Carlos Moore, consiste em “uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil” (MOORE, 2012, p. 21).

No entanto, apesar do portentoso campo de debates, leis ou alterações legislativas que no papel se bastam pelo conteúdo, não satisfazem à prática educacional, ao cotidiano escolar e, muito menos, à forma como os docentes buscam a formação para que o cumprimento da lei se faça.

Houve um movimento que buscava alterar significativamente as relações pedagógicas nesse sentido, portanto nos cabe averiguar se esse debate deu frutos e o quanto caminhamos para as mudanças necessárias, porque, quando um decreto publicado constitui apenas uma *recomendação* nas Leis de Diretrizes e Bases, seus efeitos podem ser observados com maior ou menor relevância, dada à sua aplicabilidade. Não é, no entanto, o que ocorre quando o decreto *obriga*, o que é o caso dessa lei.

Não obstante o exposto, o parágrafo 1º do referido decreto (BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 2003), altera o conteúdo programático incluindo não apenas um ramo do conhecimento, mas todos estes:

- I. História da África e dos Africanos;
- II. A luta dos negros no Brasil e;
- III. 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.

Não se trata apenas de um resgate histórico, que o professor pode dar conta por meio de algumas leituras ou de formação rápida, isto é, não há possibilidade de que, com alguns cursos de especialização ou atualização, um professor do ensino básico ou médio consiga resgatar conhecimentos de Brasil Colônia e História Geral (sobretudo da África subsaariana – ou África Negra, com preferência Elikia M'bokolo – e colônias de Portugal), conhecimento de artes, de línguas e literaturas para poder, junto aos seus pares, elaborar alterações no projeto político-pedagógico (PPI) das instituições de ensino e, posteriormente, na grade curricular.

Trata-se de um processo de formação estrutural e profundo, além de interdisciplinar, o que exige do professor uma sólida formação de nível superior e, por consequência, mais tempo de dedicação, de formação e de leituras. Ora, tais exigências não estariam melhores acomodadas na formação e estudos da graduação? Nesse sentido, surge uma das indagações desse trabalho: as instituições de ensino superior estão preparando os futuros professores para o atendimento à lei nº 10.639/2003 no âmbito dos cursos de graduação em Letras?

Cabe ainda retomar o parágrafo segundo da Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 2003) que agrava a problemática já exposta, pois "deposita"⁷ a responsabilidade prioritária do desenvolvimento dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sobre as disciplinas Educação Artística, História e Literatura. Mesmo ressaltando que o conteúdo deveria estar presente em todas as disciplinas, sua redação, no ambiente pragmático e cotidiano escolar, gera equívocos, pois o efeito do discurso da lei é contundente: cabe às três disciplinas – História, Literatura e Artes - a abordagem e execução dos resgates propostos na lei e, na prática e intimidade do ambiente escolar, cabe aos professores das respectivas disciplinas pensarem em soluções para o “problema”.

É sabido que cursos de História estão mais mobilizados para a formação de seus professores quanto aos pressupostos da lei (FELIPE, 2009; LAUREANO, 2008; MÜLLER &

⁷ Termo usado segundo o pensamento freireano (FREIRE, 1987) referente à educação bancária; porém, nesse caso, relacionando-se aos professores.

COELHO, 2013). Nesse sentido, propõe-se nessa pesquisa investigar os esforços envidados por Instituições de Ensino Superior – as IES⁸ – acerca do oferecimento, especificamente no curso de Letras, de subsídios disciplinares/curriculares que habilitem o professor não apenas a contemplar o disposto na lei nº 10.639/2003, mas compreender a relevância de uma lei como essa para a disciplina de literatura(s).

À pergunta sobre por que escolhemos as instituições privadas e não as públicas, trataremos no primeiro capítulo. No entanto, podemos adiantar que, abordando somente o caso da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, a cadeira de Literaturas Africanas e Estudos Comparados de Língua Portuguesa, junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas (FFLCH), data da década de 1970, quando houve avanço nos estudos pan-africanistas, com o intercâmbio com pesquisadores ligados aos Estudos Culturais, afirmando sua vocação de oferta ampla de conhecimento:

Na década de 70, introduziram-se no Curso as disciplinas de Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Desde então, e progressivamente, houve expansão de tais disciplinas, até que a promulgação da Lei 10.639/03 veio reafirmar nacionalmente o reconhecimento dessas literaturas e garantir aos estudantes o acesso a parte significativa de nossa formação histórico-cultural. (USP, 2015).

Discutiremos, no primeiro capítulo, a formação da universidade brasileira e as razões para o acesso à universidade pública não ser igualitário e não atender à demanda de estudantes de nosso país. Dessa forma, acreditamos que o público alvo dessa pesquisa não se encontra nas universidades públicas, mas nas IES privadas, assim como procuraremos mostrar que o contingente que hoje está na sala de aula, em sua maioria, é formado por docentes oriundos desse tipo de instituição.

Nosso objeto de análise são os cursos de Letras, especificamente as disciplinas ligadas à literatura, analisadas a partir do texto da lei nº 10.639/2003, e ministradas em IES. Elegemos como *corpus* analítico as IES privadas com o maior contingente de alunos, na cidade de São Paulo. A escolha pela cidade de São Paulo está apoiada no pensamento de Florestan Fernandes, para quem, nas palavras de Schwarcz, “nessa cidade é (...) o processo de urbanização teria se instalado de forma irreversível e (...) a escravidão permanecia como herança intocada.”

⁸ A sigla IES será usada nesse trabalho para se referir apenas às instituições de ensino superior privadas. O ensino superior público será referido pela expressão “universidade pública”.

(SCHWARCZ, 2013, p. 20). Os estudos do sociólogo demonstram que a cidade de São Paulo poderia funcionar como uma célula laboratorial a ser estudada para explicar o que se replicava em todas as cidades brasileiras, dada sua vocação para um mercado de trabalho fervilhante, que precisava de braços de todas as "cores". No entanto, como é sabido, aos braços dos “homens de cor”⁹ eram destinados aos trabalhos mais pesados, mais mal remunerados e de menor prestígio. Tratava-se, assim, de nova roupagem para a escravidão.

No segundo capítulo, problematizaremos a escravidão como mácula no tecido social brasileiro, os embates ao longo do século XX, a exercício da resistência negra até o surgimento da lei nº 10.639/2003.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos os resultados das investigações junto às IES privadas e abordaremos a necessidade de amplos estudos para a formação do professor de literatura, pois temos a convicção de que a literatura constitui uma *necessidade básica*, por si, uma vez que, de acordo com Antonio Cândido, “a eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura.” (CANDIDO, 1995, p. 251).

Partimos, assim, de uma pergunta fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa: as IES, especificamente no curso de Letras e nas disciplinas relacionadas à literatura (especificamente as literaturas africanas), estão preparando os futuros professores para o atendimento à lei nº 10.639/2003?

Note-se que no texto da lei nº 10.639/2003 não está dito que a disciplina de Língua Portuguesa deve se ocupar da implementação do disposto na lei, mas tão somente a Literatura. Constitui um problema compreender a amplitude e alcance dessa disciplina, se é que, para efeito de organização dos currículos escolares, se trata de uma disciplina ou apenas um "ramo" de língua portuguesa ou linguagens e códigos, uma vez que na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em todos os níveis, compreende-se a literatura como uma forma de desenvolver a capacidade de leitura, fruição e compreensão de textos artísticos, além de uma forma de desenvolvimento de cidadania. No entanto, não se determina, em nenhum documento norteador de currículos, sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sejam os

⁹ Na obra *O negro no mundo dos brancos*, Florestan Fernandes recorre à expressão "homens de cor", assim como outros estudiosos, de modo que a utilizaremos para problematizar a diferença e o lugar incômodo que negros ocuparam nos estudos sociais ao longo do século XX.

Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), o quê, como e para que se deve ministrar literatura, além de circunscrever o seu conhecimento aos exemplares nacionais.

Ainda analisando a questão legislativa, cabe observar que somente em 2006, após muita pressão dos setores ligados ao movimento negro e dos grupos interessados na ampliação das políticas afirmativas, o SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) conseguiu a aprovação e divulgação de um documento norteador: *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006). A partir desse documento, todos os níveis de ensino obtiveram orientações mais claras e pragmáticas no sentido de *como fazer acontecer* o disposto na lei nº 10.639/2003. É também nesse documento que estão delineados os primeiros movimentos, os primeiros esforços no sentido de que a formação de professores passasse a atender a uma nova demanda: a desconstrução do racismo orgânico brasileiro (BRASIL, 2006). Anterior a esse documento, no entanto, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), concebidas pelo MEC e pelo SEPPPIR já apontavam para a necessária mudança que deveria se concretizar na educação brasileira. Logo no início do documento, a retomada histórica e o tom de denúncia deixam claras as intenções do porvir:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 7).

Já não era mais possível maquiagem o que era do conhecimento de muitos, mas que ainda não constava nos livros. Nesse sentido, a proposição de um currículo que contemple o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como suas manifestações artísticas e literárias, passou a exigir esforços diretamente ligados à formação docente. Cabe, no entanto, refletir sobre a posição paradoxal criada pela própria condução histórica do Brasil: por um lado, não é possível esperar que todos os professores formados anteriormente à lei nº 10.639/2003 procurem, de forma autodidata, o conhecimento inerente aos conteúdos que possam contemplar as exigências da lei. Não que seja impossível a aquisição desse conhecimento, mas acreditamos ser imprescindível a existência de cursos de graduação, pós-graduação e especializações na área

que venham a suprir essa lacuna. Por outro lado, é preciso reconhecer que bons cursos de graduação que já contemplassem tais necessidades, previstas em lei, poupariam não apenas tempo e dinheiro dos futuros docentes, mas cumpririam seu papel primordial na direção da sua formação. Àquele que esteve ou está cursando a graduação em Letras, posteriormente à promulgação da lei nº 10.639/2003, deveria ser garantido o direito ao conhecimento e à formação que o habilitasse a lecionar literatura africana de expressão portuguesa e afro-brasileira, se assim o desejasse.

Ao me debruçar sobre o estudo das literaturas africanas de Língua Portuguesa, constatei que não é possível separar História, Literatura e Artes, uma vez que no cerne da questão literária e cultural estão as formações de identidades, que, no nosso caso, necessariamente passam por essa herança colonial, presente tanto nas concordâncias quanto nas dissonâncias artísticas. O despertar para essa realidade suscita outra questão: o caráter híbrido dos povos colonizados por Portugal é fruto do quê? Ao refletir sobre a formação da "consciência nacional", do conceito de "nação" e de seu lugar no mundo, os povos desses países constroem também um imaginário histórico que ultrapassa as fronteiras da ficção e vão dar na História. Mas o contrário também reflete a realidade: as histórias sociais desses povos estão registradas nas páginas dos romances, nos versos da poesia, nos contos, enfim, registradas no caráter ficcional constituinte das literaturas, sejam elas realistas, engajadas ou fantásticas. Por isso, quaisquer que sejam elas, não deixam de ser reflexo desse caleidoscópio cultural forjado por anos de colonização violenta.

Somada a essas reflexões, a indeterminação objetiva da aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 gera movimentos díspares e isolados a que temos assistido nos últimos anos: geração de cotas, movimentos separatistas – legalizadores e/ou punitivos sobre o racismo–, programas e cursos exclusivamente destinados aos negros ou afrodescendentes, mobilizadores de consciência, mas que acabam por gerar sentimentos revanchistas. O movimento, que era para ser positivo, tem se demonstrado excludente, exclusivo, de coação e/ou de desigualdade, a tal ponto de algumas instituições, em todos os níveis de ensino, optarem por, solenemente, *ignorar* a lei, não aplicá-la e/ou sequer discuti-la.

Essa decisão, muitas vezes, passa pelo escrutínio daqueles que deveriam cumprir a lei – os professores, sobre quem pesa a responsabilidade do ensino de Cultura e História Afro-brasileira. Porém, há que se considerar que responsabilizar apenas o professor é desconsiderar a estrutura das escolas, seus PPIs e a comunidade escolar como um todo. O desconsiderar acaba por se dar porque, empiricamente, é o professor quem decide o quê e como será ensinado. Nesse sentido, os professores nem sempre cumprem a tarefa de oferecer a disciplina devido àquela

base de formação – ou “deformação” – anteriormente referida. Outras vezes, profissionais da Educação se dispõem a tratar o tema adotando esta ou aquela obra, este ou aquele aspecto histórico, em uma tentativa louvável, mas, por vezes, pontual e insuficiente para a promoção do debate e da reflexão, sem obter o sucesso desejado.

É certo que a dívida brasileira com as nações negras e afrodescendentes é incomensurável; no entanto, a tomada de consciência se faz necessária para além de um pedido de desculpas, de modo que a produção do conhecimento se faça, porque é necessária a emancipação do indivíduo por meio do saber. É inegável que a existência da lei "oportuna" um momento ímpar, por meio do qual temos a possibilidade do resgate dos valores nacionais, relacionados aos afrodescendentes e à brasilidade de matriz africana. A educação tem a função fundamental da formação consciente e, por meio da literatura é possível se aproximar das culturas de países unidos pela violência da colonização portuguesa, aprendendo com nossas semelhanças e diferenças.

Objetivos da pesquisa

Diante da necessidade do estudo da cultura afro-brasileira, pela razão óbvia de que este traço sofreu um apagamento histórico, cultural, étnico, social e político, e da inaplicabilidade de tais conteúdos sem um planejamento que torne a lei mais que uma determinação, correndo o risco de morrer com o seu decreto ou se transformar em mais uma lacuna legislativa, ou pior, da incrementação de um racismo às avessas ou recrudescência das ideias racistas, este trabalho propõe-se a: 1. No primeiro capítulo, fazer levantamento historiográfico específico sobre a educação superior brasileira e a sua formação, além de problematizar o acesso à educação do povo brasileiro, sobretudo, considerando a inserção da parcela negra e afrodescendente na educação; 2. No segundo capítulo, abordar o problema da desigualdade racial no Brasil como geradora de um racismo estrutural, porém velado, e suas consequências para a educação, até o advento da lei nº 10.639/2003, seus pressupostos e suas consequências, sempre com vista à aplicabilidade da lei, além de suas conquistas, avanços e reverberações; 3. No terceiro capítulo, tratar da questão da formação docente e as medidas tomadas pelas IES que ofereçam o curso de Letras, especificamente no currículo de Literatura, a fim de averiguar o tratamento dado – se for dado – às literaturas africana de expressão portuguesa e afro-brasileira, partindo da hipótese de que um curso que contemple tais literaturas caminha para a formação de um docente

capacitado para o atendimento da lei nº 10.639/2003, analisando o alcance dessas literaturas como fomentadoras do debate e do reconhecimento identitário.

A escola, com exceção da família, é o grupo social que antecede a vivência em outros grupos sociais, por excelência, que o discente integrará. Desta forma, a construção de um ambiente propício ao diálogo e ao exercício de reconhecimento individual – por movimento reflexo e reflexivo – podem influenciar diretamente na sua formação, levando à possibilidade de construção e de reconhecimento cidadão de nossas origens. É o docente quem conduz esse debate. Por isso, a formação de professores no curso de Letras, especificamente em literaturas, visando o atendimento da lei nº 10.639/2003 não é apenas uma área do currículo de um curso superior, mas uma necessidade de formação responsável para atendimento profissional de um direito do cidadão.

Metodologia e fontes

A partir de um breve levantamento da história da Universidade Brasileira até o surgimento e estabelecimento das IES, procuramos compreender a absorção e formação dos profissionais da educação e da vocação "natural" que o Brasil apresentou, desde os primórdios, para o uso dos sistemas de ensino que privilegiassem uma elite e oferecessem ao povo educação diferenciada e para uma determinada função: servir à elite.

Posteriormente, realizamos um levantamento acerca do debate sobre a questão do negro no Brasil, assim como a inserção da educação do negro, escravizado, ex-escravo e liberto, com vista a embasar a necessidade de políticas afirmativas e a existência de uma lei que garanta o conhecimento da história e cultura do negro no Brasil. Por isso, também fizemos um histórico sobre o momento da promulgação da nº lei 10.639/2003 e suas expectativas, confrontado com os dias atuais e os recentes estudos sobre os onze anos da lei.

Para fins de problematização de nosso objeto de pesquisa – o atendimento da lei nº 10.639/2003 nos cursos de formação de professor, especificamente na área de Letras, com foco em Literatura, partimos da hipótese de que, embora o texto da lei se refira à disciplina de literatura, possivelmente os cursos de Letras, no que se refere à formação do futuro professor, ainda não preveem a formação docente com o comprometimento desejado. Para tanto,

pesquisamos as IES que oferecem a licenciatura em Letras e a possibilidade de atuação nos conteúdos de literaturas africanas e afro-brasileiras, investigando seus currículos atuais.

Para compreendermos os dados obtidos, foi necessário consultar uma bibliografia relativa ao processo histórico que culminou na necessidade da implementação dessa lei, considerando, porém, o fato de que a lei nº 10.639/2003 impõe obrigatoriedade ao ensino básico e não ao nível superior, o que abre uma lacuna que precisou ser corrigida por meio de outros dispositivos legais, ou seja, o dispositivo legal se preocupou com a obrigatoriedade do ensino, sem, contudo, considerar que os professores não estavam preparados para enfrentá-lo e sem preparar os que iriam ser formados. Assim, os dispositivos que *recomendam* que o ensino superior se preocupe com tais questões são posteriores à lei e a complementam. Dessa forma, a pesquisa confrontou as fontes historiográficas e seu debate, de modo que o balizamento da discussão foi imprescindível para investigar se há uma lacuna – e, havendo, qual o seu “tamanho” – entre a formação desse professor e o imperativo legal, a fim de que a lei nº 10.639/2003 não seja apenas uma utopia, não seja apenas mais uma lei que “não pegou”.

Finalmente, nossa abordagem visa não apenas o educando e sua formação, mas, sobretudo da formação do futuro professor - que também é, por sua vez, um educando –, baseando-se no conceito de cultura como instância que propicia a transformação tanto do homem quanto da natureza. (CUCHE, 1999, p. 10). Segundo o pensador, é próprio da natureza humana transformar sua realidade a partir da cultura, sobretudo contrariando a aculturação intentada nos processos coloniais, marca tão cara ao nosso estudo. Como apresenta o autor “a aculturação aparece não como um fenômeno ocasional, de efeitos devastadores, mas como uma das modalidades habituais da evolução cultura de cada sociedade.” (CUCHE, 1999, 14), desse modo, os contatos culturais, ainda que em momentos outros e procurando recuperar uma realidade que já não existe mais, remete para outros grupos e ainda outros, em um caleidoscópio cultural. Ainda com base em Cuche, “a identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar sua relações com grupos vizinhos” (CUCHE, 1999, 14), o que daria ao futuro professor de literaturas africanas e afro-brasileiras, se assim for exposto e provocado em sua formação, condições para, por meio do estranhamento, conhecer-se, observar-se, mapear-se e, assim, criticar-se e oferecer esse cunho crítico aos seus educandos e educandas. O que se pretende não é um movimento utópico de retorno a uma África imaginária, mas o conhecimento de ancestralidade, de novidades, de ficções, de cultura, enfim, que empodere aquele que se identifique com uma negritude e afrodescendência que não podem mais ser negadas ao povo brasileiro.

CAPÍTULO 1

IES: Acesso democratizado ao ensino superior ou um negócio lucrativo?

*Os homens se assustam com o mundo que construíram.
Para surpresa de todos, o mundo integrado fez da Terra
um planeta “típico” de Terceiro Mundo.*

(Cristovam Buarque: *A aventura da Universidade*)

A universidade brasileira, tal qual a concebemos, ainda é uma *jovem senhora*. Com menos de um século, essa universidade pensada nos anos 1930 do século passado, movimentou a cena intelectual do país, formou a *intelligentsia* da nação, colabora com pesquisa de ponta. Viveu os períodos de tensão histórica da segunda metade do século XX e notabilizou parte da gente pensante que devia ser expurgada do território, já na segunda metade do mesmo século, por terem sido considerados *subversivos*. Foi protagonista de grandes e fatídicos debates, discutindo desde os aspectos mais abstratos da natureza a pesquisas médicas de ponta; colaborou, enfim, para o crescimento da nação e para seu reconhecimento como parte do patrimônio nacional.

Com seus estudantes, pensadores, bacharéis, licenciados, pesquisadores, professores, mestres, doutores, pôde questionar os poderes estabelecidos. E, apesar de toda a vocação para a produção de pensamento crítico, não deixou de chamar a atenção de outros nichos mercadológicos. Assim, se a Universidade, como propiciadora de um ambiente favorável à produção do conhecimento, pode levar a questionar governos, salvar vidas, pensar a economia, fundamentar teoricamente o comportamento e relacionamento humanos, também pode produzir lucro. Esse questionamento, sobre o futuro da universidade e como ele iria abarcar o contingente que aspiraria à universidade não é novo:

A verdade é que, nas atuais condições, e seguindo a mesma rota de dependência, seja manutenção do *status quo*, seja pela via da modernização, não teremos qualquer oportunidade de realizar as conquistas desveladas como promessas de nova civilização às sociedades que nela se integrarem. Realmente, que oportunidade teremos de incorporar, um dia, toda a juventude ao ensino superior, com nossas populações semi-marginalizadas dos sistemas produtivo moderno e para as quais a oferta de uma educação primária completa já seria uma grande vantagem? (RIBEIRO, 1975, p.19-20)

Essa tendência mercadológica vem, nas últimas décadas, se tornando imperiosa e tem colocado a própria universidade em xeque, incidindo sobre a sua natureza e sob as exigências de mercado, sobretudo das pressões econômicas externas à política nacional:

Por um lado, a pressão hiperprivatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo coprodutoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável. Por outro lado, uma pressão hiperpublicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes. (SANTOS, 2011, p. 44).

O pensamento de Boaventura Sousa Santos pode ser confirmado, sobretudo no Brasil, por números muito contundentes. Segundo dados recentes do MEC/Inep (2012), as IES têm se multiplicado no país de forma vertiginosa. Para tanto observemos os dados da figura 1:

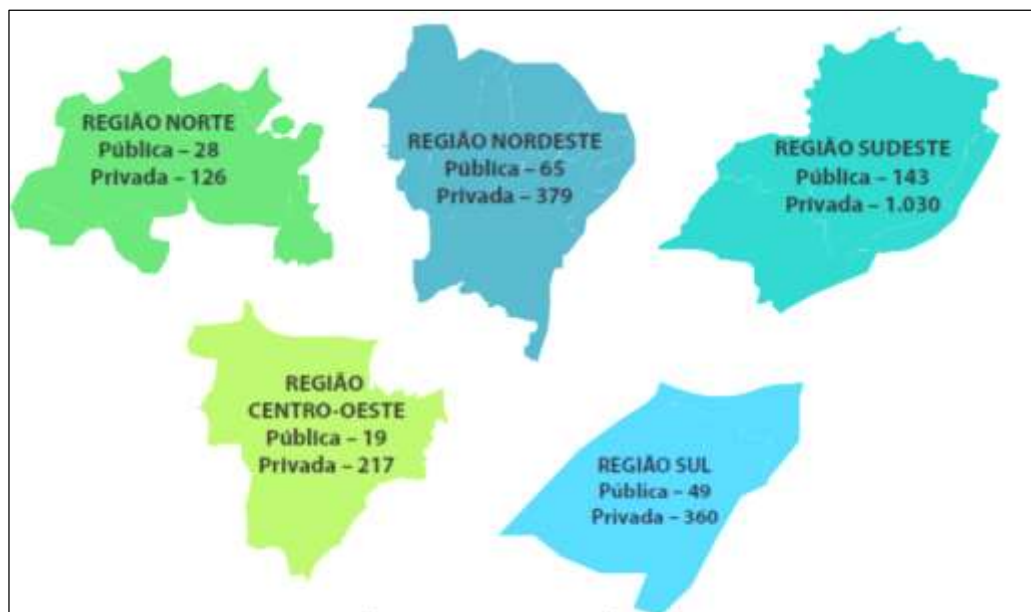


Figura 1 - Instituições de nível Superior por regiões – 2012
Fonte: MEC/Inep. Figura elaborada pela Deed/Inep.

Se considerados os números totais demonstrados na figura 1, nota-se que a região Sudeste além de ter o maior número de instituições públicas (143), tem um número expressivo de instituições privadas (1030) que é praticamente equivalente ao número de instituições privadas de todas as demais regiões brasileiras somadas (1082). Em termos numéricos temos o ensino superior distribuído da seguinte forma:

Tabela 1 - Instituições públicas e privadas Brasil

Região	Instituições Privadas	%	Instituições Públicas	%	Total
Norte	126	82	28	18	154
Nordeste	379	85	65	15	444
Centro-oeste	217	92	19	8	236
Sudeste	1030	88	143	12	1173
Sul	360	88	49	12	409

Fonte: MEC/Inep

O Brasil, segundo os dados obtidos junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2012, tinha ensino superior público correspondente a 13% (304 instituições) das instituições existentes, enquanto 87% (2.112 instituições) constituíam prestadoras de serviços educacionais – as IESs privadas. Deste número, 49% (1.030 instituições) correspondem àquelas que prestam serviços na região Sudeste. Portanto, essa região é responsável por metade de todo o conhecimento e formação de nível superior produzidos no país nos dias atuais. Segundo a mesma fonte, somente no estado de São Paulo, em 2012, havia 598 instituições distribuídas assim:

Tabela 2 - Instituições Ensino Superior – SP – 2012

Instituições	Qtde.	%
Federal	5	0,8%
Estadual	58	9,7%
Municipal	23	3,8%
Privada	512	85,6%
Total	598	100,0%

Fonte: MEC/Inep

Talvez devêssemos nos perguntar, considerando, sobretudo, o sudeste brasileiro, se é realmente a “pressão” de que trata Boaventura ou se estamos diante de um nicho de negócios lucrativo e, ainda mais, se é a iniciativa privada que oferece condições de acesso mais realísticas que aquelas oferecidas pelas universidades públicas.

Para esclarecer tal dúvida, fizemos um levantamento sobre a existência de vagas públicas e privadas, relacionadas à quantidade de candidatos que procuram a formação superior. Além disso, também buscamos dados sobre as licenciaturas, de modo geral, existentes. Afunilando as nossas pesquisas, quantificamos os cursos de licenciatura na área de Letras, especificamente na cidade de São Paulo. Os dados obtidos nos ajudaram a compreender a realidade da formação de professores hoje, especificamente nesse curso. Lembrando que nos baseamos em Florestan Fernandes (2013) para estudar o caso da cidade de São Paulo – seja nas relações da educação superior ou para as questões étnico-raciais – por compreender a cidade como um “laboratório” socioeconômico.

O brasileiro quer estudar: como veremos, os dados que o MEC e o Inep fornecem hoje são reveladores no sentido de que há uma demanda procurando formação de nível superior e profissionalização em todo o Brasil, conforme percebemos na tabela 3, em que apresentamos a procura por vaga no ensino superior em 2013:

Tabela 3 - Candidatos Inscritos - 2013 – Brasil

Candidatos inscritos	Públicas	Privadas
13.374.439	7.375.371	5.999.068

Fonte: MEC/Inep

Note-se que o brasileiro não quer apenas estudar: ele deseja as universidades públicas. No entanto, sabedores dos abismos educacionais que separam o candidato de uma vaga na universidade pública, a oferta das IESs privadas é uma segunda boa opção.

Passados os desiguais sistemas de seleção tão conhecidos em nosso país, o candidato enfrenta a matrícula: se pública, o nível elevado de dificuldade que a educação básica por vezes não consegue suprir; se privada, o preço, por vezes, tão elevado que também não se pode pagar.

No entanto, sabemos também que o país viveu, nos últimos anos, ampla oferta de vagas por meio dos programas de inclusão social e educacional oferecidos pelo governo federal, mais especificamente o PROUNI – programa Universidade Para Todos – e o FIES – sistema de Financiamento do Ensino Superior. Em ambos os casos, há uma alternativa para o candidato que não obteve sucesso na tentativa de uma vaga pública, como mostra o número de matrículas

comparado à oferta de vagas. No entanto, tais programas dependem da saúde econômica estável de um país que oscila ao menor ruído da dificuldade ou de embate político. Por isso, ao longo da história, verifica-se que o acesso à educação está secundado pelos humores políticos, econômicos, sociais e é aquecido pelo mercado internacional, de modo que aquilo que deveria ser um direito garantido e assegurado a todo e qualquer brasileiro, está condicionado por fatores outros, levando-nos a concluir porque a educação não é um fator prioritário, mas um nicho mercadológico, como os dados demonstrarão.

Tabela 4 - Vagas oferecidas - 2013 – Brasil

Vagas Totais		Vagas Públicas		Vagas Privadas	
100%	7.305.977	26,4%	1.932.527	73,5%	5.373.450

Fonte: MEC/Inep

No ano de 2013, 7.305.977 matrículas foram efetuadas no ensino superior em todo o Brasil. Desse número, as matrículas efetuadas em IES correspondem a 5.373.450, contrapostas a 1.932.527 matrículas em universidades públicas. Esses números, como se percebe na tabela 4, não correspondem ao número de vagas oferecidas, porque os dados fornecidos pelas instituições consideram as transferências, evasões, falecimentos, desligamentos, assim as matrículas não refletem exatamente a permanência do educando no curso, mas a existência de alguém matriculado. Somente os dados fornecidos nos anos subsequentes podem indicar, com maior realismo, a quantidade de educandos que permanecem no ensino superior, daí a importância do acompanhamento nos anos seguintes.

Especificamente nas áreas de formação de professores – as licenciaturas –, as matrículas correspondem ao número de 1.374.174 em todo o território nacional, distribuídos em 599.718 matrículas em instituições públicas e 774.456 matrículas em instituições privadas. No entanto, o dado interessante aqui também é a oferta de vagas, exposto na tabela 5:

Tabela 5 - Candidatos x Vagas oferecidas p/ licenciaturas - 2013 – Brasil

Candidato x vagas		Vagas Públicas	Vagas Privadas
Candidatos	2.131.127	1.454.178	676.949
Vagas	990.512	186.820	803.692

Fonte: MEC/Inep

Para um país que vem apresentando em plataformas políticas o desejo de melhora na educação, o oferecimento de 186.820 vagas de licenciaturas para as dimensões continentais do

Brasil é algo que deveria chamar a atenção. Esses números contrastam – e muito – com a procura por vagas na universidade pública e, contrariando também as falácias do senso comum – a despeito inclusive da desvalorização da profissão de professor –, 1.454.178 candidatos procuraram o acesso público em 2013, especificamente nos cursos de licenciatura – quase oito candidatos por vaga pública -, contra os 676.949 candidatos que procuraram acesso às licenciaturas por uma IES. No entanto, a existência de vagas é maciçamente ofertada pela iniciativa privada, como apontam os números.

Observando-se a oferta de vagas por regiões brasileiras, nota-se que a oferta de vagas em IES no Sudeste é superior ao total de vagas privadas existentes nas demais regiões do país e inferior ao total de vagas públicas oferecidas em todo o Brasil, conforme demonstrado na tabela 6:

Tabela 6 - vagas por região - 2013 – Brasil

Região	Vagas Públicas	Vagas Privadas
Norte	209.965	358.372
Nordeste	561.175	960.531
Sudeste	636.151	2.693.795
Sul	362.167	827.546
Centro Oeste	163.069	533.206

Fonte: MEC/Inep

Nas carreiras ligadas às licenciaturas, de quaisquer áreas, tivemos as matrículas divididas da seguinte forma em 2013, conforme a tabela 7:

Tabela 7 - matrículas em licenciaturas - 2013 - Brasil

Região	Vagas Públicas	Vagas Privadas
Norte	102.063	68.276
Nordeste	235.583	113.507
Sudeste	133.525	392.428
Sul	78.243	123.539
Centro Oeste	50.304	76.706

Fonte: MEC/Inep

Obviamente que o número de vagas oferecidas para as licenciaturas (tabela 7) não corresponde ao número ideal de profissionais que possam suprir a lacuna de educadores existente no Brasil. No entanto, considerando que esses números se referem àqueles que estão em início de curso, o número de ingressantes, considerada a procura por carreiras docentes e todos os problemas sabidamente existentes, é bastante significativo. Esses números são

contrapostos aos concluintes, também demonstrando a evasão expressiva, cujo contingente, no ano de 2013, é demonstrado na tabela 8:

Tabela 8 - concluintes em licenciaturas - 2013 – Brasil

Região	Públicas	Privadas
Norte	11.275	10.361
Nordeste	24.994	17.473
Sudeste	15.624	71.189
Sul	11.750	18.721
Centro Oeste	7.506	12.460

Fonte: MEC/Inep

Há que se considerar na tabela 8 a criação de vagas em relação ao último período letivo, a evasão, a transferência para outro curso dentro da própria instituição, falecimentos e inadimplência. De toda forma, é notável a diferença entre os ingressantes e os concluintes, apontando para as dificuldades de permanência no ensino superior, que existem e sempre existiram em nossa história.

Especificamente na região Sudeste, foco de nossa pesquisa, os concluintes em 2013 estão representados na tabela 9. Note-se o quão expressivo é o número de concluintes em IES privadas no Estado de São Paulo:

Tabela 9 - concluintes em licenciatura - Sudeste - 2013 – Brasil

Estado	Públicas	Privadas	Total
Minas Gerais	5.275	13.539	18.814
Espírito Santo	1.105	4.227	5.332
Rio de Janeiro	3590	7.937	11.527
São Paulo	5.654	45.486	51.140

Fonte: MEC/Inep

É preciso considerar, ainda, que em todos os dados apresentados estão inclusas as modalidades de cursos presenciais e a distância, o que, talvez, justifique a diferença no número de concluintes no Sudeste. De toda forma, a maior concentração de oferta de vagas e concluintes em São Paulo, leva-nos a perceber que o estado ainda é o celeiro dessa formação profissional: ainda forma trabalhadores, ainda corrobora diferenças.

Todos os números apresentados demonstram a tendência da natureza privatística do ensino superior.

Em que momento oferecer educação – e nem tratamos de qualidade – se tornou um grande negócio como demonstram veementemente os números apresentados? Para entender esse fenômeno por que passa a universidade, é preciso entender como, para quem, para que e por que a universidade foi pensada nos moldes como a conhecemos no Brasil e como essa realidade mercantilista instalada em sua natureza se estabeleceu.

Segundo Florestan Fernandes, a escola superior no Brasil é “uma miniatura da sociedade global: uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista” (FERNANDES, 1975, p. 52). Para compreender essa natureza, faz-se necessário também voltar às origens da universidade como produtora de conhecimento e como ela se deu no Brasil, mas tendo em vista um pensamento já firmado por Luiz Antônio Cunha quando diz que “as lutas pela criação da universidade no Brasil são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade.” (CUNHA, 2007a, p. 17).

1.1 Breve histórico da universidade

*Numa formação social, concebida historicamente, não se encontra apenas um saber, mas vários: esquematicamente, os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominantes, mas **não todos** os saberes dominantes.*

(Luiz Antônio Cunha: *A Universidade Temporã*)

A Universidade é para poucos. O acesso não democratizado é uma realidade e o ensino gratuito e de qualidade é um sonho alcançável apenas para alguns eleitos. Por "eleitos" compreendem-se aqueles que são oriundos de uma elite que detém o poder econômico, social e cultural. Uma minoria forte em seu poder e em seu alcance, assim como em suas realizações.

Até determinado momento na história de nosso país, democratizar o acesso à universidade era algo tão distante quanto indesejado. Conhecimento é poder e o poder não deve estar nas mãos de todos, tal como lembra Fávero:

Basta lembrar que ela [a universidade] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (2006, p. 19).

A historiografia que se ocupa da pesquisa sobre universidade no Brasil tem como base o ano de 1572, data em que foram criados os cursos de Artes e Teologia do Colégio Jesuíta da Bahia, para iniciar o que se convencionou chamar de *primeiro período*, estendendo-se até 1808, ano da chegada da família real no Brasil e, portanto, instalação da corte no Rio de Janeiro. O *segundo período* inicia-se a partir dessa instalação e se estende até o advento da República, portanto, entre 1808-1889. O *terceiro período* inicia-se no governo Deodoro estende-se até o governo provisório de Vargas. O *quarto período* inicia-se em 1945, com o fim da ditadura Vargas, estendendo-se até 1964, quando se instala a segunda ditadura, desta vez militar, no Brasil. (CUNHA, 2007a, p. 19; CUNHA, 2007b, p. 15). Extrapolando a nomenclatura de Cunha, compreende-se que há um *quinto período*, que tem início com a transição para a reabertura democrática brasileira, por volta de 1980, intensificando-se nos anos 1990, e vivendo os anos de consolidação, no período atual.

As primeiras universidades surgidas nas colônias latino-americanas datam de 1538 (São Domingos), 1553 (México) e posteriormente as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile) e Córdoba (Argentina) (CUNHA, 2007a, p. 15). Portugal, de forma mais "cuidadosa", negou os pedidos de fundação de universidade pelos jesuítas, no Brasil, de forma imediata: data do século XVI a primeira recusa, o que nos remetendo a Bobbio (1989, p. 222), quando este afirma que “a outra perspectiva, a sociedade vista de baixo, do ponto de vista dos interesses, das necessidades, dos direitos, dos destinatários dos benefícios” leva à tomada de decisão política que beneficie tão somente à metrópole.

Talvez por isso, zelosamente, Portugal manteve uma política de bolsas de estudos àqueles que eram oriundos de uma elite nascente na colônia, permitindo que fossem estudar na metrópole, segundo as necessidades também do império, mas prosseguiu recusando os pedidos da colônia para a fundação até mesmo de um curso de medicina, em 1800, quando o Conselho Ultramarino argumentou que “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias, era a necessidade de vir estudar a Portugal” (CARVALHO, 1968, p. 72).

Luiz Antônio Cunha, baseando em Júlio Cezar de Faria, argumenta que aquilo a que chamamos *universidade* pode suscitar uma série de desencontros epistemológicos, uma vez

que, ao compararmos a colonização portuguesa com a colonização espanhola, esbarraríamos em muitas diferenças significativas: a) a Espanha teria encontrado “nas suas colônias povos dotados de cultura superior, dificultando, assim, a disseminação da cultura dos conquistadores” (CUNHA, 2007a, p. 16); b) os recursos espanhóis seriam mais vultosos, além de já terem uma tradição letrada – tinham oito universidades no século XVI contra uma universidade portuguesa; c) a população espanhola chegava a nove milhões contra 1,5 milhão de portugueses, o que significa maior disponibilidade de recursos docentes para a formação de ensino nas colônias; d) um equívoco ligado à nomenclatura, já que, talvez as universidades hispano-americanas pudessem ser correspondentes ao que os jesuítas instituíram como colégios. A esse último item, Cunha trata como uma questão passível de pesquisa, sobre a qual se devesse lançar luz a fim de esclarecer se os argumentos comumente usados sobre a resistência da colonização portuguesa em fundar universidades nessas terras, como forma de controle, são os mais adequados realmente. (CUNHA, 2007a, pp. 14-18).

Mas o fato relevante, quer na América Espanhola quer na América Portuguesa, é que o surgimento da universidade não se dá pelo beneplácito do conhecimento compartilhado, mas tão somente pela necessidade civilizatória, no sentido de catequização, domesticação e instrumentalização daqueles que já habitavam estas terras, que tinham sua cultura e que, portanto, viviam diversamente dos colonizadores, apresentando a eles resistência. Ora, considerando o aspecto "domesticador" do ensino, não podemos desconsiderar a obra dos jesuítas como fundadores da educação no Brasil, moldando novas formas de ser e pensar, acordadas com a forma de ser e pensar da igreja, mas, em alguma medida, do colonizador, ainda que houvesse enormes contendas entre jesuítas e colonos. Embora não tenham fundado uma universidade, a influência jesuítica na educação é tão presente e relevante, que perpassará a reforma pombalina e influenciará a estruturação da educação e de suas instituições, não eximindo o ensino superior, afinal é ele que atenderia aqueles que são oriundos das instituições de bases com suas devidas escolas fundamentadoras do pensamento pedagógico (SAVIANI, 2005). Cunha aponta para o duplo papel da Companhia de Jesus, ainda considerando a forma estrutural de ação educadora na colônia: se, por um lado, ocupava-se da catequese dos indígenas, por outro, também cuidava para que os colonos estivessem devidamente sob a guarda dos interesses da coroa:

A burocracia desse aparelho ideológico [as ideias cristãs] era constituída pelo clero secular e pelos religiosos de diversas ordens, destacando-se dentre essas, pelo seu número, organização e relevância, a Companhia de Jesus. Sua

atividade educacional principal era a catequese dos indígenas, enquanto os padres seculares dedicavam-se, quase exclusivamente, aos serviços religiosos nos latifúndios, como capelães residentes, e nos centros urbanos, como párocos. Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino de primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais de justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. (CUNHA, 2007a, p. 25).

Essa burocracia contemplava, inicialmente, a educação ilustrada das crianças indígenas. No entanto, ordens da coroa afastaram essas crianças desse tipo de acolhimento, que estava destinado apenas aos filhos dos colonos. O incentivo aos colégios, portanto, era destinado à parcela que comporia o que hoje chamamos “elite”. Está nessa semente longínqua a origem de muitas das tantas diferenças estruturais a que aludimos.

Analisando por outra vertente, é possível também constatar o modo de agir de Portugal em relação à colônia, ou às colônias, oferecia tão somente o necessário para o atendimento de seus interesses. Se é verdade que a educação primeira teve caráter civilizador do ponto de vista do colonizador, não é menos verdade que a tendência de não permitir a fundação de universidades nestas terras servia ao controle dos modos de produção e do pensamento das próprias gentes enviadas pela metrópole e daqueles aqui nascidos, como retrata, literariamente Pepetela, no contexto da sociedade angolana, ao dar vida ao personagem Alexandre Semedo e a reflexão sobre sua origem, apresenta uma conclusão cuja analogia com nosso debate é inevitável, ao dizer que “minha mãe e eu éramos brancos de segunda, por termos nascido em Angola. Mesmo no meu primeiro bilhete de identidade vinha: raça – branco de segunda” (PEPETELA, 1984, p. 29), assim, o nascido nessas terras eram olhados pelos próprios metropolitanos como gente menor, gente inferior.

Embora se trate de uma citação literária, é nesse sentido que se pretende encaminhar essa pesquisa: a ficção, por vezes, dá conta daquilo que os documentos não podem, não querem ou não "devem" exprimir. Como essa pesquisa pretende tratar também da literatura como forma de construção de identidade, Pepetela, como romancista e sociólogo,¹⁰ concede ao seu

¹⁰ Carlos Maurício Pestana dos Santos (Pepetela), escritor angolano formado em sociologia, cuja produção é particularmente expressiva no romance histórico, considerada "a escrita mestiça de um dos maiores nomes da literatura africana, de um dos melhores criadores de expressão portuguesa. Uma escrita grande na beleza estética, imensa no sentido comunicacional, cuidada na forma rigorosa, contida, e libertadora numa sempre renovada proposta-ativa de fazer do pensamento, hoje, a arma principal contra todas as moléstias sociais, políticas e culturais. Guerrilheiro que foi, Pepetela sabe definir os tempos e as circunstâncias. Por isso mesmo, guerrilheiro

personagem a realidade de milhares de colonizados e colonizadores marginalizados: embora branco, o nascimento na colônia desterra esse "português". Diante disso, perder de vista a condição de colônia e do que significa ser um estudante nesse contexto é minimizar o choque cultural e o lapso diante das demais nações do mundo moderno, sobretudo no que se refere à formação da universidade.

Nos primeiros tempos da colonização, a ação jesuíta estendeu seu alcance em todos os níveis de ensino – os *studia inferiora e superiora*, sistematizados na *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*. Aos *studia superiora* caberiam os estudos de Filosofia e Teologia e há que se considerar que a Companhia intentava a formação de novos padres, daí também a mudança curricular para o aprendizado do tupi-guarani em lugar das línguas gregas e hebraica. Dessa forma, nascia um primeiro grupo que se destacava dos demais: os eclesiásticos, aqui formados, dominavam as línguas locais como forma de “educar” as gentes que aqui estavam. Além disso, o curso de teologia conferia o grau de doutor àquele que o fizesse. Observa Cunha que Serafim Leite, na História da Companhia de Jesus, compara o público dos colégios e seminários jesuítas com a nobreza e burguesia europeia, relatando que essas instituições e eram frequentadas por “Filhos de Funcionários Públicos, de Senhores de Engenho, de Criadores de Gado, de Oficiais Mecânicos e, no século XVIII, também de Mineiros (...)” (LEITE apud CUNHA, 2007, pp. 30-31). Como se percebe, os três primeiros séculos de instituições escolares em terras brasileiras foram organizados para o atendimento dos colonizadores e de seus filhos. No entanto, nesse mesmo período, já é sabido que outros dois elementos compõe a formação daquilo que se chamaria povo: o indígena – apenas aludido e preterido da dinâmica educacional, sendo tão somente domesticado conforme os interesses do colonizador – e o negro, nem citado, até então.

Quando da ascensão pombalina e a reforma da educação, sobretudo da Universidade de Coimbra, em 1770, a colônia assistiu a um progresso sutil, mas ainda insuficiente. Após a expulsão dos jesuítas e controle das atividades educacionais, Pombal introduz na colônia as aulas régias, o controle da educação pelo Estado – portanto, a educação passava a ser pública - , e oferecida por centros de ensino. Portugal, por meio de novas políticas administrativas e devido ao seu alinhamento à Inglaterra, intentava modernizar sua indústria, motivo pelo qual também necessitava a rever suas políticas educacionais, sobretudo porque a base do pensamento

continua, guerrilheiro, todavia, que usa as palavras para um combate que tem de travar-se nos campos do conhecimento e da reflexão" (SILVA, 2015, p. 44).

jesuíta estava na dominação religiosa, o que se contrapunha fundamentalmente à modernização e industrialização portuguesa, justamente para adentrar às novas dinâmicas capitalistas. Assim, deve-se entender a expulsão dos jesuítas como estratégia econômica, política e social, e não uma simples perseguição religiosa e conflito de interesses circunscritos a âmbitos místicos, como alguns manuais sugerem.

Cunha explica a estratégia da Companhia de Jesus, opondo-se aos interesses da coroa e da nova ordem econômica quando explica, por exemplo, que a sua atuação junto aos indígenas, ensinando-lhes língua geral, e não o português, trazia impedimentos para a utilização para o trabalho, como queriam os colonos. Relata-nos que “os indígenas permaneciam nas suas aldeias, dirigidas pelos padres” (CUNHA, 2007a, p. 42) com quem trocavam produtos conhecidos como *drogas do sertão*. O produto dessas trocas era vendido pelos jesuítas e revertido para a própria Companhia de Jesus. Tais práticas se contrapunham diretamente aos interesses da própria colônia e da metrópole. Ao coibir a ação jesuítica, metrópole e colônia se beneficiavam duplamente: mão de obra indígena – escrava – e lucros com as *drogas do sertão*.

A partir do início do século XVIII, o surto econômico do Maranhão fez que os colonos aumentassem a pressão sobre o rei de modo que abrissem caminho legal para a escravização dos indígenas, pois, de fato, ela já vinha de longe. Os colonos obtiveram uma vitória importante quando os missionários foram obrigados, pelo rei, a ensinar português as indígenas.

Assim, na medida em que a política econômica de Pombal buscava a intensificação da produção do comércio, implicava “libertar” os indígenas dos padres, isto é, torná-los disponíveis para serem integrados à economia como escravos, se não de direito, pelo menos de fato (salário simbólico). (CUNHA, 2007a, p. 42).

Na esteira da expulsão dos jesuítas, o século XVIII também seria iluminado pelas luzes das ideias técnicas, científicas e filosóficas que propiciaram a formação dos estado-nações que surgiram desse novo ideário. Não foi diferente com Portugal, mas as ideias chegadas e apropriadas tardiamente também atrasaram o desenvolvimento da colônia. Nascido tardiamente no Brasil, o caráter técnico e utilitário do conhecimento está arraigado na estrutura da universidade, influenciando-a e determinando os rumos daqueles que por ela passam. Essa instrumentalização fica evidente nos dados da tabela 10:

Tabela 10 - Instituição dos primeiros estudos superiores no Brasil

Ano	Localização	Modalidade
1808	Bahia	Curso Médico de Cirurgia
1808	Rio de Janeiro	Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica
1810	Rio de Janeiro	Academia Real Militar (futuro núcleo do curso de Engenharia da UFRJ)

1816	Rio de Janeiro	Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (Atual Escola de Belas Artes)
1827	São Paulo	Cursos Jurídicos (futura faculdade de Direito - Convento São Francisco)
1827	Olinda	Cursos Jurídicos

Fonte: elaborado pela autora com base em Carvalho (1968) e Fávero (2006)

É sabido que a partir de 1808 o Brasil tem modificado fundamentalmente seu *status quo* em relação à metrópole: a vinda da família real modifica toda a cena colonial, determinando um desenvolvimento relâmpago. É de se notar que os cursos introduzidos estejam ligados à saúde e à construção, uma vez que a transferência da família real exigia desenvolvimento e atendimento amplo ao novo e mais refinado público; o curso de Direito, no entanto, atendeu ao clamor de setores intelectualizados que acreditavam ser uma forma de

[...] ruptura com o dogma eclesiástico, com forte influência no Império, para assinalar um novo espírito e a possibilidade de uma nova concepção jurídica, tornando-se provedores dos quadros do Estado. Portanto, o leque de opções profissionais que surgiram dos Cursos Jurídicos, como jornalismo, letras, magistério, política, revelam a importância deste momento histórico, responsável pela abertura dos caminhos, quer jurídicos, quer políticos do Brasil Imperial. (HOLANDA & CARMO, 2008, p. 5712).

No entanto, apenas a presença da família real não poderia apagar três séculos de exploração e escravidão, e talvez nem se preocupasse com isso. Também é sabido que o século XIX assistiu a debates sucessivos e definitivos acerca de mola propulsora da economia colonial que era a tráfico negreiro. Toda a educação conhecida – à exceção da empreitada pombalina – estava ligada de alguma forma à iniciativa religiosa, à instrução para a sujeição, para a obediência, para a servilidade. Sem uma mentalidade empreendedora e independente, como poderia o Brasil pensar em conhecimento libertador e universalizante? Tal é o abismo que separa a realidade de cá e as intuições fortes de outros lugares como a Europa e Oriente.

A chegada da família real e a transferência da corte para o Rio de Janeiro exigiram a formação de burocratas, médicos, advogados (magistrados) e engenheiros¹¹ que se adequassem à nova conformação social e política. Além dessas profissões, de alguma forma já contempladas em cursos aqui existentes, havia a necessidade de novos cursos como Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura. Cunha dá notícias de que os serviços de saúde eram ocupados por barbeiros e sangradores de origem escrava, leia-se, sem instrução acadêmica para o exercício da medicina (CUNHA, 2007a, p. 63). Nesse sentido, poder-se-ia

¹¹ Os formados em Matemática também eram aproveitados pela engenharia.

problematizar o entendimento da saúde e da atuação escrava nesse setor, pois, para a população comum da colônia, tais conhecimentos serviam, mas para a corte vindoura, não. Diante dessa demanda, os profissionais liberais estabeleciam-se e ofereciam serviços indiscriminadamente, a quem pudesse pagar por eles. Essa nova realidade exigiu uma ampla reforma:

A reestruturação e ampliação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, fizeram que os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocassem dos cursos de Filosofia, controlados pela Igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica, que dela se separou. (CUNHA, 2007, p. 64).

Essas mudanças trouxeram consigo tecnologia, conhecimento, progresso e a ideologia positivista de Augusto Comte, firmando-se “como a ideologia de médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas (...)” (CUNHA, 2007, p. 64), o que significa que, na esteira das ideias de Comte, a oposição às ideias católicas, à monarquia e à escravidão foi se estabelecendo, uma vez que as ideias positivistas eram parte da formação de muitos brasileiros que iam estudar no exterior. Ser moderno significava ser liberal, republicano e não escravocrata. Essa nova orientação ideológica se impôs como um problema para a recém-sede do império português: se por um lado a coroa sofria as pressões externas advindas de França e Inglaterra (a primeira, ameaçando a soberania portuguesa; a segunda, estabelecendo acordos de nação amiga que só beneficiava a si mesma), por outro lado, passaria a sofrer as pressões políticas internas pró e contra política monárquica e, nesse bojo, também as ideias pró-abolição.

Nesse período formou-se o núcleo de ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à origem por ampliação e diferenciação. O ensino superior atual nasceu, assim, com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste. A independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários. (CUNHA, 2007, p. 71).

Isso não significa, porém, que o caráter positivista admitia a absorção dos oriundos da escravidão ou os nativos da terra como parte do povo.

(...) a continuidade da escravidão na jovem monarquia se fez fundamentada no direito positivo: o direito de propriedade dos senhores sobre seus escravos, assimilando estes, juridicamente, a simples mercadoria. Do ponto de vista

legal, portanto, esvaziava-se a relação escravista de seu liame senhorial para enfatizar o seu sentido comercial. (MATTOS, 1997, p. 341).

Na mesma bagagem do positivismo, as ideias darwinistas desembarcavam por essas terras. Ser moderno era assemelhar-se às nações do Velho Mundo e elas são brancas. Ademais, o caráter utilitário dessas terras se fez em um contínuo de episódios históricos conturbados. Enquanto vivíamos estados de exceção permanentes – e isso não é uma contradição - como marcos históricos (sede de império da coroa em fuga, república tardia e proclamada na quartelada, duas ditaduras, sendo a segunda militar, aberturas democráticas permeadas de movimentos populistas, tudo sob o pano de fundo de uma história de violência, escravidão e latifúndios) -, pensar no acesso à educação não era a prioridade, mas se fazia necessário para atender a duas vertentes bastantes distintas: dar acesso mínimo àqueles que serviam às elites; preparar os filhos da elite dominante para prosseguir dominando. Por óbvio, aqueles que servem estão circunscritos aos pobres e aos que tinham o estatuto de serviçais, afinal essas terras primaram pelo uso do trabalho escravo até o fechar das cortinas do século XIX, livrando-se tão somente do lucrativo produto por necessidade de reconhecimento como nação e internacionalização de seus bens e produtos.

Desta forma, negros, indígenas e as gentes degradadas que ajudaram a povoar as periferias e centros nascentes brasileiros simplesmente não eram considerados: para realizar serviços braçais ou algumas operações básicas, para que escola? Aliás, quanto menos conhecimento, melhor, afinal, como se sabe, conhecimento é poder. Nesse sentido, nunca é demais ressaltar que o projeto de assimilação colonizador sempre foi muito claro, como defendia o pensamento religioso:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer 'doutores' [...]. Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. [...] As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que os protege.¹² (DAVIDSON apud THOMAZ, 2001, p. 144).

Para que as escolas – e, por extensão, as universidades - são necessárias? De modo geral, para que uma nação se desenvolva financeira, cultural e socialmente. A necessidade de crescimento e de formação levou, naturalmente, o país a investir no crescimento das instituições

¹² Trata-se das palavras de Manuel Gonçalves Cerejeira, pesquisadas por Basil Davidson (1977). Cerejeira foi patriarca de Lisboa de 1929 a 1971, atuou durante boa parte do período salazarista como responsável por estruturar o pensamento que configurasse a base ideológica do sistema educacional. Criou o Seminário dos Olivais e a Universidade Católica Portuguesa.

de ensino, inicialmente básicas. Dada a natureza da formação da nação brasileira, essa necessidade não foi baseada, por exemplo, no "sonho" de Cristovam Buarque para a universidade:

Os homens [...] podem despertar um sonho: a formulação e aceitação de uma ética que subordine o avanço técnico a novos propósitos civilizatórios nos quais estejam refletidos o direito à liberdade de cada homem e a responsabilidade de cada um deles para participar da construção de uma civilização onde o equilíbrio ecológico seja garantido, onde nenhum ser humano seja excluído do mínimo necessário para a vida livre e criativa e onde o processo civilizatório tenha por objetivo o constante enriquecimento da humanidade em seus valores culturais. (BUARQUE, 1994, p. 16).

As necessidades prementes do Brasil não contemplavam o terreno da utopia: àqueles que podiam sair do país e obter formação de qualidade estavam reservadas melhores oportunidades. Aos demais, servir. Nas palavras do próprio pensador citado, uma análise lúcida da criação universitária do país infere que o Brasil “integrou uma parte de sua população à cultura, às técnicas e ao consumo dos países-com-maioria-rica, mas à custa de uma desintegração social interna que criou uma sociedade de *apartheid*” (BUARQUE, 1994, pp. 18-19). Além disso, o terreno da educação superior tornou-se palco de disputas: a partir de 1854, a reforma Pederneiras, que previa autorização às faculdades de medicina para abertura de cursos particulares, passou a ser cogitada por outros setores.

“Em 19 de abril de 1879, o ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, professor da faculdade de Direito de São Paulo, promulgou o decreto 7.247, *ad referendum* da Assembleia, instituindo a liberdade de ensino primário e secundário no município da corte e a de ensino superior em todo o país” (CUNHA, 2007a, p. 85).

Essa medida imediatamente gerou uma reação daqueles que viam na medida o enfraquecimento do estado, com argumentos que são nossos velhos conhecidos tais como desinteresse do setor privado e, o mais conhecido deles, a “degradação da qualidade de ensino” (CUNHA, 2007a, p. 85). No entanto, crê-se que os reais motivos para a reação era a perda dos privilégios profissionais, proliferação de diplomas de nível superior que causariam a “perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração”. (CUNHA, 2007a, p. 86). Percebe-se a vocação da organização brasileira para a estruturação do poder e das zonas de favorecimento como aquela que perpetua as relações de conchavos, em que um grupo se sobrepõe a outros.

Na contramão desse pensamento, os liberais desejavam a ampliação dos cursos superiores, sobretudo aqueles que capacitassem a mão de obra especializada e que tivessem a capacidade de instrução das massas.

Com o surgimento dos exames de admissão, as manobras para adentrar ao ensino superior também passaram a existir: uns abandonavam os cursos secundários quando já estavam admitidos em cursos superiores; outros iam às províncias onde, supostamente, era mais “fácil” a admissão, como no Rio Grande do Norte ou Espírito Santo. Tais práticas, conforme destaca Cunha, se tornaram alvo de piadas, cujo teor preconceituoso merece menção: “esses exames são aqui um objeto de galhofa, e os jornais da terra, de vez em quando, convidam os carroceiros, carvoeiros, cocheiros, a ir àquela província [Rio Grande do Norte] habilitar-se para a matrícula nesta faculdade” (HAIDAR apud CUNHA, 2007a, p.116).

Discordando do posicionamento de Cunha que não vê nessa atitude discriminação, mas controle das classes dominantes para manutenção do privilégio da excelência da obtenção de um diploma, é de se notar além do caráter elitista o comportamento que nos dias atuais chamaríamos preconceituoso. Não é de se admirar que as elites intelectuais daquele momento tenham se preocupado com os níveis de qualidade, o que foi resolvido pela proposta dos exames que ficaram conhecidos como “madureza” e se propunham a selecionar, por meio de um corpo docente, o acesso ao nível superior. Assim, devolvia-se o poder a um grupo seletivo que só permitiria acesso aos cursos superiores de outro grupo também seletivo.

Os sistemas de seleção, visando à manutenção do privilégio, e raridade dos diplomas tornaram-se uma realidade que serviria de base para os futuros vestibulares. Na década de 1920, surgem as primeiras universidades brasileiras, das quais a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais se mantêm até os dias atuais. Fracassariam as universidades de Manaus, de São Paulo e do Paraná. Além das universidades, havia as faculdades de que já tratamos. O crescimento, embora significativo, ainda não supria todas as necessidades da nação nascente:

Durante a Primeira República, o leque de cursos se ampliou o número de escolas superiores se multiplicou, chegando a muitas cidades desprovidas. O número de estudantes, conseqüentemente, deve ter crescido bastante. (...) um levantamento parcial, realizado em 1915, mostrava a existência de 1.301 calouros em sete faculdades do país não incluídos nessa cifra os estudantes novos de outras 37 faculdades e das duas universidades existentes naquele ano. Cremos não exagerar dizer que o número de estudantes do ensino superior, em 1915, ultrapassava 10 mil, chegando a 20 mil, em ordem de grandeza, ao fim da primeira república. (CUNHA, 2007a, p. 134).

Esse número, que não é exato, seria admirável, se não comparássemos com a população brasileira no período:

Tabela 11 - População presente, por sexo - 1872-1920

Anos	Total	Homens	Mulheres
1872	9.930.478	5.123.869	4.806.609
1890	14.333.915	7.237.932	7.095.983
1900	17.438.434	8.900.526	8.537.908
1920	30.635.605	15.443.818	15.191.787

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1996

Considerando os dados dos censos populacionais na tabela 11, o número de inscritos no ensino superior, até o fim da primeira república não ultrapassava 10% de toda a população brasileira.

Nesse estado de coisas, o Brasil caminha até os anos 1930, quando a necessidade premente de mão de obra especializada se fez mais urgente e deu acesso a outros estudantes que não a elite exclusivamente que se formava em Direito, em Medicina ou Engenharia. Era preciso mais. Era preciso ensino, pesquisa e extensão, além de propiciar a formação técnica e profissionalizante, até porque o número de trabalhadores não especializados, não capacitados, com base na tabela 11, era muito significativo para superar as demandas sociais que surgiriam ao longo do século XX. Mas ainda não seria o momento da explosão de vagas e acesso ao maior número de estudantes. Além disso, outro problema exigência urgência para ser solucionado: a quem oferecer educação? Qual educação? Quem era o povo?

1.2 Mas... e a educação do povo?

Nós, os bárbaros, temos uma vantagem natural; se as classes superiores têm a cultura, temos muito mais calor vital. Aquelas não têm nem o trabalho pesado nem a intensidade, a aspereza, a consciência do trabalho. [...] Essa terra necessita beber o suor do homem, imprimir-se com seu calor e sua virtude viva. Nossos bárbaros lhe dão tudo isso, e ela os ama.

(Jules Michelet: *O Povo*)

Os números até aqui apresentados mostram que desde o nascimento do Brasil, seja como colônia, seja como sede do império, seja como república, os setores responsáveis pela administração da nação deram à educação dois lugares muito distintos: uma promotora de privilégios que distinguiam os nascidos do colonizador ou por ele escolhido para postos de comando; outra destinada à servidão.

Na epígrafe em questão, lembramo-nos da obra *O Povo*, do historiador Jules Michelet. A narrativa histórica de Michelet é contestada pelos historiadores e por críticos do ponto de vista de sua metodologia de pesquisa histórica, porque o intelectual não era afeito à informação de suas fontes primárias e tinha uma narrativa considerada excessivamente poética (BARTHES, 1991). Essa obra, que “germinou de uma mesma raiz viva: o sentimento da França e a ideia de Pátria” (MICHELET, 1988, p. 1), foi publicada em 1846, em meio à efervescência cultural francesa e já era esperada pelo impressor Ducassois, porque, embora Michelet fosse um historiador, seu estilo de escrita agradava o público, tornando-o popular.

O esforço de redação dessa obra mostra a importância da constituição da ideia de Povo, de Pátria e das vicissitudes por que passava a França, reafirmando os ideais que levaram à revolução de 1789, justamente para questionar a sua irrealização. É um olhar para a Idade Média com desejo de uma construção de nação no tempo em que o historiador escrevia.

O povo é uma unidade constituída de idiosincrasias, mas é único. Michelet apresenta suas diferentes faces: é o camponês, o operário, o industrial, o comerciante, o funcionário. Apresenta o rico e o burguês como o braço “fraco” da pátria. E ainda: a aristocracia é o par opositor ao povo. Na concepção do historiador, pouco sobra realmente do homem histórico e nasce um homem ideal. Um desejo. Uma aspiração.

A palavra *povo* tem origem latina "populus". Segundo a definição do dicionário etimológico, trata-se do “conjunto de indivíduos que falam a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, afinidade de interesses, uma história e tradições comuns” (CUNHA, 1982, p. 627). Se pensarmos no que significou povo para Michelet ou para o dicionário etimológico, em se tratando de Brasil, teremos uma série de problemas, de naturezas também diversas, porque a constituição do que chamamos "povo" por essas terras é deveras caótica e está nessa raiz caleidoscópica a explicação para a maior parte de nossos problemas, senão de todos, inclusive o problema da educação.

Retomando o nascimento da educação nacional, nos primórdios do Brasil Colônia, se a educação fora do país e os poucos cursos que foram surgindo de maneira paulatina estavam destinados à formação de uma elite, como visto, o que de fato foi pensado em termos de projeto educacional para as camadas que serviriam de alguma forma a essa elite? Qual o projeto de formação educacional para o Brasil?

São esses questionamentos que nos levam à concepção de "povo", sobretudo se levarmos em consideração que o Brasil busca se afirmar como uma nação incluída no mundo moderno no mesmo momento histórico que nações como a França de Michelet pensam a concepção de "povo". Notemos a distância entre o pensamento de Michelet sobre o nascimento do "tipo social" e aquele concebido no Brasil. Para o pensador, o tipo social, aquele que vive em sociedade de maneira justa e equilibrada, consegue, a partir de uma “força inventiva e geradora” dotar-se de uma capacidade de compreender o mundo e suas idiossincrasias, convivendo com o diferente, com aquilo que ele não é de fato, mas pode sê-lo em espírito (MICHELET, 1988, p. 159). Damos a esse fenômeno, filosoficamente explicado pelo historiador, o nome de *empatia*. Para se ter uma nação justa, portanto, é preciso empatia.

Ora, qual a empatia existente no pensamento da formação do Brasil? Que tipo de nação ou povo a coroa portuguesa pensava forjar quando aqui aportou, se é que o pensava? Que tipo de nação ou "povo" pensava formar por essas terras os legisladores pós- independência? Que tipo de nação ou "povo" a república desejava? Esses questionamentos levam à formação do *povo brasileiro* e ao exame de seus paradoxos.

Até o advento da independência, as gentes do Brasil não constituíam um "povo". Era tão somente o colonizador, cindido entre degradado estrangeiro e explorador, por isso, também numa relação de subjugação que, por sua vez, subjugava a todos, e o colonizado, dividido em

sua natureza de nativo chamado indígena e o negro tornado escravo, afinal “surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.” (RIBEIRO, 1995, p. 19). Percebe-se uma massa amorfa com interesses opostos, que vivia no entrechoque do explorador e do explorado. Não há ideia de nação. Ainda que se considere o período da inconfidência mineira e os primeiros pensamentos sobre a independência do Brasil em relação a Portugal, por volta do século XVIII, o que se tem em terras brasileiras é um ideal de expropriação, exploração, visão de lucro e crescimentos dos próprios negócios e não a formação de um "povo".

Segundo a análise espinhosa de Richard Morse, o que se deu nas américas espanhola e portuguesa foi uma mistura de actantes que não eram desejados para a formação de nações modernas, porque se tratava de

“um continente com uma população de mais de vinte milhões no final do período colonial – onde quatro entre cinco pessoas eram escravos, trabalhadores dependentes, agricultores e pastores a nível de subsistência ocupantes de precárias posições intersticiais [sic], frequentemente sem falar a linguagem dos conquistadores” (MORSE, 1988, p. 76).

Inventar uma nação, um povo, nessas condições, atendendo aos moldes “dos grandiosos planos europeus de integração participatória” (MORSE, 1988, p. 76), por meio de decretos, não era possível. O espetáculo que se apresentava estava mais para barbárie do que civilização. Por isso, quando surge algo que se possa considerar "povo", sua formação se dá pela violência, pela escravidão, pela dizimação dos nativos da terra. As forças de um e outro se somam para oferecer ao colonizador o que a terra pode dar: as relações de produção; exploração de gêneros exóticos e da terra; metais e pedras preciosas; produtos agrícolas; seu próprio sangue e carne, porque quando tudo se esgota, é o material humano que mais dá lucro ao colonizador.

A cisão entre colonizado e colonizador é a tônica das relações de poder e de força que permearão o contato existente entre os dois lados, durante o período colonial e pós-independência. Marcadas por uma tensão contínua, essas relações sociais sofrem ajustes na direção dos ideais de justiça, fraternidade, legalidade que pudessem atender aos colonizados, ou os oprimidos na relação de poder, o que se faz de forma muito longa, demorada, nem sempre justa, mas incessantemente construída pelos movimentos de resistência.

Com a independência do Brasil, conseguida sem qualquer sinal de resistência, afinal tratava-se de um acordo familiar¹³ – surgia a necessidade de pensar educação como um dos pilares civilizatórios do país e não apenas como instrumento de controle como fizeram os jesuítas até então. O caráter civilizatório não é o mesmo exercido longamente pelos jesuítas, porque não se tratava mais de apenas domesticar o nativo e sujeitá-lo; tratava-se de dar conta da equação de que trata Morse, afinal essa era uma terra de escravos e era preciso “criar” o brasileiro moderno, “educado”. No entanto, quem teria direito a essa educação? Todos? Quem eram todos? O que era ser brasileiro?

Para além das preocupações domesticadoras dos jesuítas e da tentativa pombalina de implantação de um sistema educacional, não era interessante, nem lucrativo, educar as gentes do Brasil. Por isso, simplesmente não existia *educação do povo*, porque não havia “povo”.

Quem eram, afinal, as *gentes* do Brasil?

O texto da constituição de 1824, em seu artigo 6º, prevê que cidadão seria todo aquele nascido no Brasil, filho de pai brasileiro morando aqui ou no exterior, filho ilegítimo de mãe brasileira, ingênuo (filho de escrava) ou liberto, filho de pai estrangeiro, além de todos os portugueses moradores do Brasil anteriormente à independência e os estrangeiros naturalizados, de qualquer religião. (BRASIL, 1824).

Uma camada dessa população advém do colonizador português e de todos os exploradores, independente da nacionalidade, que aqui aportaram: o indivíduo branco, desejado como elemento civilizador, e seus descendentes, miscigenados ou não, considerados brancos se a pele assim aparentar.¹⁴

¹³ Cabe ressaltar que os avanços educacionais mais significativos se deram assim que a família real portuguesa transferiu a sede do império para o Brasil. A necessidade de mão de obra especializada, de especialistas em determinados assuntos, como a construção, arquitetura, ramos de saúde e economia, obrigou a coroa a repensar sua política de ensino e, com isso, alguns avanços foram paulatinamente ocorrendo. Não se tratava, porém, de políticas públicas em educação, mas tão somente ao atendimento da última hora. (CUNHA, 2007a, p. 71).

¹⁴ Para estudo do problema da mestiçagem, apoiamo-nos em Kabengele Munanga, em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (1999), quando afirma que “é importante sublinhar os preconceitos raciais associados a essa diversidade de definições [mestiço; mulato].” (p. 20) e ainda quando produz o histórico sobre os conceitos raciais existentes no Brasil, objeto de extenso debate filosófico acerca da questão, ultrapassando até mesmo os conceitos que vieram a se formar em fins do XIX e início do XX, período de recrudescimento das teorias raciais, quando se caracterizou de forma mais intensa a discriminação racial pelo fenótipo, discutiu-se em foro político as uniões entre negros e não negros e se sistematizou a característica única brasileira da prática de um racismo velado e sempre negado socialmente, ideologia que, segundo Munanga, é a base do enfraquecimento das lutas do movimento negro no país.

Pelo texto da constituição de 1824, também se compreende que o indígena automaticamente é parte do "povo". Embora quase dizimados, os indígenas serão, durante as discussões sociais e políticas do XIX, reconhecidos como elemento de formação nacional: foi o índio o eleito para figurar como actante a ser unido ao branco, basta que se aprecie a literatura romântica do XIX, sobretudo a obra de José de Alencar, cujo projeto literário se apoia também no ideal de formação de uma consciência nacional, e documentos fundadores desse projeto: o índio feito herói, valente, ousado, junta-se ao branco para amalgamar uma nova gente.¹⁵

Cabe dizer que, para além do ideal literário, os indígenas sobreviveram à margem da sociedade brasileira, relegados ao abandono e a toda sorte de violências, tendo apenas um imaginário construído e comemorado em escolas – em dias determinados –, a fim de apagar do último e menos desejado elemento dessa cadeia: o negro. Ora, por esse mesmo raciocínio de inclusão dos índios como parte do *povo brasileiro*, os escravos, se considerados em sua humanidade, eram africanos, portanto estrangeiros, não naturalizados, portanto, constituem parte do povo? Não. Considerada a constituição o escravo, estrangeiro, africano está fora dos padrões para ser considerado cidadão brasileiro.

Uma enorme camada empobrecida, resultado do contato entre o colonizador e os nativos da terra e os escravos, cujos descendentes durante muito tempo na historiografia foram tratados por mamelucos, cafuzos e mulatos¹⁶ e que engrossarão a camada que se convencionou, sobretudo no século XX, a denominar como *parda*, além os negros nascidos ou tornados livres, parcela essa que não é escrava, mas era tratada como tal. Ou seja, faz-se a diferenciação necessária, mas nem sempre observada da dicotomia do elemento negro: o nascido livre – ou liberto - e o escravo (e ex-escravo) não tinham o mesmo estatuto social, no entanto, na prática, aproximavam-se no tratamento – e na falta dele – e as conquistas individuais dependiam das relações pessoais – apadrinhamento, compadrio, relacionamento com o senhor, dos familiares mais velhos etc. Essa rede de senhores e homens negros livres não é solidária, está longe de ter

¹⁵ DÁVILA, Jerry. Introdução. In: Diploma de Brancura. São Paulo: Editora Unesp, 2006. P. 17-25. Não desejamos amenizar ou minimizar a história de discriminação sofrida pelos indígenas no Brasil. Entendemos que, tanto quanto o negro, o indígena sofreu processos discriminatórios, como nos relata Jerry Dávila. Não nos estenderemos, porém, porque esse não é o objeto dessa pesquisa.

¹⁶ Munanga retoma esses conceitos: “Segundo o Littre, mestiço designa o indivíduo nascido da relação sexual entre um branco e uma índia ou entre um índio e uma branca. O mulato designa o indivíduo nascido da relação entre um branco e uma negra, ou de um negro e uma branca. As conclusões tiradas das sondagens nos dicionários e enciclopédias do século XVIII ilustram as dificuldades de encontrar-se um termo geral capaz de recobrir a diversidade dos casos de hibridade, sendo o termo mestiço reservado somente à mistura espanhol/índio e mulato à mistura branco/negro. Daí a utilização das expressões "sangue misturado" e "homem de cor" para preencher aquela lacuna.” (MUNANGA, 1999, p. 20).

sido pacífica e não se estabelece de maneira harmoniosa. Prossegue constituindo relações de subalternidade silenciosa. Nesse sentido, Mattos problematiza a questão com base em autos de processos do XIX:

Na ausência de uma fronteira racial absoluta entre escravidão e liberdade, os fatos jurídicos, que conformavam a condição livre ou cativa, decorriam de relações costumeiras, as quais eram sempre tributárias das relações do poder pessoal e de seu equilíbrio. Para que um descendente de africano fosse escravo ou livre era preciso que ele assim se reconhecesse e fosse reconhecido como tal. (MATTOS, 1997, p. 343).

O negro e ex-escravo entram compulsoriamente na história da formação do povo brasileiro: mercadoria escrava, lucrativa durante cinco séculos, violentada em sua cultura, direitos e individualidade. O escravo negro é forçado a se diluir como povo original africano a partir do momento em que é desumanizado pelo colono e se torna sua propriedade. Esse colono dispõe da vida, do corpo, da honra da maneira que melhor lhe apraz e nascem dessas disposições, além do ódio e do crime, pessoas.

A diferenciação entre o negro e o escravo (e ex-escravo) não é um excesso. É necessária porque se sabe que um contingente forro, libertado, nascido livre que também formou a sociedade brasileira e, contrariamente ao escravo, teve acesso diferenciado à escola - mas teve acesso -, enquanto aos ex-escravos a deliberada proibição de frequência à escola foi um fato. Por isso, historicamente, há um agravante na situação de ingresso de negros e afrodescendentes na escola no Brasil. (MATTOS, 1997, pp. 337-383).

A própria palavra “negro”, como explica Hebe Maria Mattos [de Castro], não era de uso pacífico. Em análise de processos do XIX, a historiadora registra crimes cometidos pelo uso pejorativo do termo, como ofensa a um homem negro livre. Em geral, o uso do termo se referia ao “nascido escravo”, em contraposição ao termo “pardo” que significava “nascido livre”. Explica a autora que o termo, durante

“quase todo o século XIX [era] uma espécie de sinônimo de escravo ou ex-escravo, com variantes que definiam os diversos tipos de cativos, como o africano – comumente chamado de “preto” até meados do século – ou o cativo nascido no Brasil – conhecido como “crioulo” -, entre outras variações locais e regionais.” (MATTOS, 1997, pp. 342, 382).

Além disso, é sabido que dispositivos legais, apoiados na terminologia em questão, cercearam o acesso dos escravos à escola, tal como se percebe na Constituição de 1824 e no

artigo 5º do decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878, que determinava que “nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, *livres* ou *libertos*, maiores de 14 annos.” (BRASIL, 1878, Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878 - grifo nosso). Muitos pesquisadores se apoiam nesses documentos para denunciar a exclusão praticada pelo império e pelas instâncias que governavam a nascente nação. No entanto, não observam que a distinção “livre” ou “liberto” se opõe diretamente a “escravo”, entendido, como explicou Mattos, como “negro”.

Em outro trabalho, Hebe Maria Mattos também explica que, ao longo do século XIX, a distinção por cor foi se diluindo, sobretudo após o decreto de extinção do tráfico, em 1850, porque preponderavam as relações econômicas entre senhores e escravos. Como resultado das frequentes resistências dos escravos e estabelecimento de *status* cada vez mais próximos dos homens livres, a diferenciação por cor passou a ser uma marca socioeconômica e não diretamente racial. É a partir da abolição e das ideias afeitas ao racismo biológico – ou *darwinismo social* – que as relações sociais ficarão mais tensas e explícitas, embora tenham o trato mais velado. Dito de outro modo, a normalização das piadas de mau gosto, das referências pejorativas com as quais o século XX conviveu e a que chamou de “democracia racial” está diretamente relacionada com a absorção do negro como cidadão.

Tento demonstrar que a noção de “cor”, herdada do período colonial, não designava, preferencialmente, matizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem, mas buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas. Dessa perspectiva, a cor inexistente, antes de significar apenas branqueamento, era um signo de cidadania na sociedade imperial, para a qual apenas a liberdade era pré-condição. (MATTOS, 2013, p. 106).

Se é verdade que o *povo brasileiro* se forma baseado na desigualdade e na violência, é também inegável que maioria desse "povo" é oriunda da camada dos violentados, embora os números dos censos dos últimos cem anos negassem tal evidência. É para esse quadro de pessoas que se deve oferecer educação. Essa é a base moderna da sociedade brasileira, considerado o pós-independência um marco histórico que poderia ter colocado o Brasil no rumo do desenvolvimento e da reparação histórica da mácula da escravidão; mas, como veremos, a escravidão em si ainda não era uma preocupação moral para o nascente Brasil.

Mary del Priore sintetiza de maneira muito feliz a situação da educação no Brasil, quando afirma que “no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação,

mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares” (PRIORE, 1999, p. 10). Como vimos, a constituição de 1824, em relação aos direitos do cidadão, no Título 8º, artigo 179º - da inviolabilidade dos direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros – determina nos parágrafos “XXXII - A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos - e XXXIII - Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” (BRASIL, 1824)¹⁷. A palavra *todos* é abrangente, mas certamente não se estende ao escravo, embora não haja uma proibição explícita, tal como afirmam alguns pesquisadores. (MOYSÉS, 1994; MAESTRI, 2004). Compreendemos que é nesse sentido que a observação da estratégia escravo/liberto deve ser observada.

No artigo 69 do Regulamento de 1854, a Lei Couto Ferraz (BRASIL, Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, 1854), o ensino primário na Corte seria obrigatório, com matrícula entre cinco e 15 anos, vedada aos escravos (parágrafo 3º), além dos meninos que sofressem de doenças contagiosas e os não vacinados. Ora, é de se considerar que, provavelmente, a população escrava não apenas não fosse vacinada como sofresse de inúmeras moléstias, inclusive contagiosas. Temos, assim, mais um indício de que os escravos e uma parcela considerável da população negra foram mantidos longe da escola.

Há, no entanto, dados históricos que dão conta do acesso da população negra à educação. Muitos historiadores compreendem que a educação pública tinha a função de civilizar pobres e negros, entendidos estes últimos como livres, libertos ou ingênuos. A partir da instituição dessa obrigatoriedade do ensino, a Reforma Couto Ferraz, embora excludente porque alijava escravos, não vacinados e crianças com doenças contagiosas, dava margem para que os meninos se matriculassem nos cursos noturnos e, assim, iniciassem a vida escolar. Está claro que a intenção era o benefício do império, mas sabemos que a educação é uma via de mão dupla. Nesse sentido, afirma Cynthia Greive Veiga:

Minhas pesquisas têm demonstrado outra dinâmica no processo de produção da escolarização: a difusão da instrução pública elementar fez-se em direção a um público muito específico, exatamente direcionado aos filhos de uma sociedade mestiça e rude que, por ser portadora dessas características, precisaria ser escolarizada. A partir das evidências documentais, foi possível problematizar outros espaços de socialização das crianças negras e mestiças que não aqueles constituídos no reduto da escravidão. (VEIGA, 2008, p. 509)

¹⁷ Mantida a grafia da época para este e todos os demais documentos utilizados na pesquisa.

Além disso, conta-nos Emília Viotti da Costa (1989) que grupos de resistência se organizavam entre negros que aprendiam a ler e escrever, não apenas na língua do colonizador, mas em árabe, devido à origem letrada de muitos escravos, sobretudo aqueles de alcunha mina, cujo significado pode ser associado a “orgulhosos, indômitos e corajosos muçulmanos de língua árabe que eram escravos alfabetizados, inteligentes, capacitados e cheios de energia – e que trabalhavam muito para comprar sua liberdade.” (KARASCH, 2000, p. 64). Como sabiam letras e operações matemáticas, ensinavam aos outros que aprendiam também a calcular. Esses escravos letrados assumiam fidelidade às suas religiões e tradições, propiciando a outros que fizessem o mesmo. Além dessa estratégia, há notícias de senhores que davam instrução elementar aos escravos, a fim de torná-los mais valiosos.

Desta forma, podemos afirmar que a semente do projeto civilizador da nação dita moderna, colocado em prática efetivamente em fins do XIX e início do XX, era excludente: havia tipos e tipos de *gentes* e o acesso era desigual, obedecendo aos interesses de classes, inicialmente em moldes “aristocráticos”, tentando imitar os trâmites da corte portuguesa e, posteriormente, econômicos, mercantis, obedecendo aos ditames de uma sociedade de classes baseada em interesses comerciais, burgueses, neoliberais.

Somente por tais motivos, é compreensível a exclusão dos homens que Florestan Fernandes chamou em todos os seus estudos de “homens de cor”. Trazidos para os trabalhos escusos, que não poderiam ser realizados pelos “homens de bem”, é no cerne da escravidão que nasce a diferença. Também é no cerne da escravidão que se tem o cuidado de um texto constitucional que não contemple os “homens de cor”, outrora escravos. Mas os legisladores e constituintes erraram em seu projeto de apagamento do escravo quando incluíram no texto constitucional os filhos ilegítimos dos portugueses, das mulheres brasileiras e das escravas (os ingênuos), porque o negro se multiplicou, se perpetuou se integrou, ainda que de forma espúria, a essa mesma sociedade que se negava a enxergá-lo.

O resultado é um estado esquizofrênico, que ora nega a existência do negro, procurando subjugar-la a uma pseudo-superioridade branca; ora tenta harmonizá-la numa democracia que nunca existiu.

1.3 Duas universidades para dois brasis

“Contrariamente à promessa de uma unidade nacional incolor, no espaço de um século, a dita política de “democracia racial” produziu “dois Brasis” que não se encontram: um branco e outro negro, enveredados em duas lógicas contrárias e fortemente racializadas de desenvolvimento antagônico.”

(Carlos Moore: *A África que incomoda*)

Dividido entre ser um país que caminhasse para o desenvolvimento ou que fizesse a manutenção e diferenciação de que necessitam as elites para sua existência, o Brasil criou, ou permitiu que se criassem, dois tipos de universidades, porque não conseguiu – ou não quis, ou talvez não pudesse... – decidir por um caminho que atendesse aos interesses de uma nação em crescimento. Sem uma definição do que exatamente formava o povo, cindido em sua identidade e nos interesses dos diferentes setores acostumados a ter seus anseios e privilégios atendidos, a concepção de educação também atravessou os séculos XIX e XX fragmentada. Desse modo, se Boaventura Sousa Santos percebe a universidade como uma instituição que sofre “a pressão hiperprivatística da mercantilização do conhecimento (...)” (2011, p. 44), no Brasil, como visto, a natureza da formação sociopolítica e econômica propiciou que essa instituição já nascesse fragmentada a fim de atender aos públicos díspares formados com base na desigualdade.

Assim, a educação brasileira, na esteira dos demais setores em desenvolvimento no país, é hoje um nicho que está sob a visão de interesses internos – políticos, sociais, de demandas públicas e privadas – e externos – relacionados ao interesse do capital estrangeiro e no potencial da educação como serviço –, permeada por intensa discussão – seguida da consequente aplicação prática – sobre se se trata de um direito que deve ser provido pelo Estado ou se é um serviço que é atrativo porque lucrativo.

Muitas vezes apresentadas de um modo laudatório, tendo exaltadas a sua importância, apontando também para suas possibilidades mercantis, os discursos que se ocupam do debate sobre as questões educacionais carecem de atenção quanto às intenções que subjazem aos textos, sob pena de se adotarem as diretrizes que interessam à manutenção de elites que se fizeram e se sustentam à custa de privilégios, em detrimento dos direitos com os quais deveriam contar a maior parte da nação brasileira, agora compreendida em todos os seus matizes.

Entre direitos e diretrizes privatísticas de orientação neoliberal, iniciamos problematizando o que determina a carta constitucional. Segundo a Constituição Brasileira:

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (...)"

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (...). (BRASIL, 1988).

VII. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988)

O recorte tem por objetivo fundamentar a linha argumentativa sobre os paradoxos intencionais de que é constituída a forma de pensar – e conduzir – a Educação Brasileira. Segundo o artigo 6º, que preconiza educação como direito social, e o artigo 205º, que a vê como direito de todos a ser provido pelo Estado, entende-se que cidadãos e cidadãs brasileiros, em tese, deveriam passar pelos bancos escolares, direito esse obrigatório e gratuito entre quatro a 17 anos, período considerado o de formação para os ensinos fundamental e médio.

No entanto, a leitura atenta do artigo 208º, em seu inciso II, além de admitir que não há ensino médio gratuito extensivo a todos os brasileiros, prevê a universalização progressiva a ser provida pelo Estado, mas não determina um prazo, uma data para começar ou para acabar essa providência. Ainda nesse artigo, no inciso VII, parágrafo 1º, admite a redação da carta constitucional que o ensino público é um direito subjetivo o que, dito de outro modo, significa que o sujeito pode usufruir dele ou não, o que leva a entender que, embora obrigatória e um direito, caso familiares optem por outra modalidade que não a pública, não há problema algum. O verbo “optar”, nesse caso, muitas vezes, se torna um eufemismo para as vicissitudes porque passam famílias que precisam das vagas públicas para seus filhos. Ao tornar um direito subjetivo, o Estado também abre um precedente para si para não ser culpabilizado quanto à falta dessas vagas, afinal, está a “providenciar”.

Ainda à luz do texto constitucional, o artigo 207º, ao prever autonomia financeira e administrativa do ensino superior, garante que as instituições de ensino superior (IES) possam gerir-se e oferecer a educação não mais como um direito, mas como um bem consumível, ou seja, usando o vocabulário desejado pelo Banco Mundial, trata-se de um “serviço”.

Ora, esse cenário – educação como direito subjetivo, autonomia econômica universitária – associado à apregoada ineficiência do Estado resulta no convencimento do senso comum da sociedade sobre a eficiência do sistema privado de ensino, o que vai ao encontro dos interesses da elite de que tratamos que, por um lado, foi forjada nas melhores universidades públicas do país e, por outro, ao oferecer educação como serviço propicia que um abismo de qualidade se instale entre ensinos público e privado, perpetuando o círculo de poder e privilégios de que são oriundas.

Assim, os atores que discutem as diretrizes para a educação, no mundo, requerem nossa atenção no que se refere ao seu discurso e à sua ação. Na introdução do documento *Prioridade y estrategias para la educación* (1996), as entidades apresentadas como aquelas a quem cabe a discussão dos rumos da educação mundial são “Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.” (Prólogo, p. XI). Ao leigo poderia supor-se que a presença do último componente – o Banco Mundial – obedeceria apenas a políticas e diretrizes de investimento para o desenvolvimento da educação no mundo, mas perceberemos que sua atuação não se limite a isso.

É nessa linha de pensamento que o relatório se apresenta, como demonstra a sua carta de intenções:

A Educação produz conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. É essencial para a ordem cívica e cidadania e para o crescimento econômico sustentável e redução da pobreza. A educação é também essencial para a cultura; é o principal instrumento para divulgar as realizações da civilização humana. Estas múltiplas finalidades da educação fazem com que ela seja um aspecto fundamental das políticas públicas em todos os países. Sua importância é reconhecida em várias convenções internacionais e em muitas constituições nacionais. (Prólogo, p. XI, tradução nossa).¹⁸

¹⁸ “A Educação produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza. La educación es también esencial para la cultura; es el principal instrumento de divulgación de los logros de la civilización humana. Estos propósitos múltiples de la educación hacen que sea un aspecto fundamental de la política pública en todos los países. Su importancia está reconocida en varias convenciones internacionales y en muchas constituciones nacionales.”

Todos temos clareza da importância da educação em todos os aspectos apontados pelo relatório, assim como aqueles que claramente apontam para a educação como direito na carta constitucional, e qualquer nação aspiraria que ambos pudessem atender plenamente a todas as diretrizes apontadas. Assim anunciando-se o relatório, em particular, assume valor inestimável.

Além das diretrizes e estudos, o relatório anuncia também que apresentará os resultados globais observados pelo Banco Mundial durante toda a década de 1980, excetuando os países da antiga URSS; portanto, mais que fornecedor de diretrizes, ele se apresenta como uma massa documental e numérica da qual não é possível discordar. De uma forma bastante objetiva, apresenta as frentes de trabalho a serem atacadas por todas as nações, sobretudo aquelas em desenvolvimento: equidade, qualidade e necessidade de reforma educacional. Ou seja, sem pensar em tais frentes, não é possível pensar no próximo passo: financiamento.

Assim, compreende-se logo nas primeiras páginas do documento que o financiamento e investimento em educação estão condicionados ao acesso e manutenção das crianças nos níveis básicos de ensino, daí o investimento em escolas para esses níveis; o Banco Mundial entende que o ensino superior tem alto custo e pouca eficiência, sobretudo nos eixos que abrangem os países em desenvolvimento, ou seja, América Latina e Caribe.

O documento condiciona o financiamento à equidade e, para tanto, argumenta que Europa, Américas e Ásia Central conseguem superar as diferenças de gênero, sociais e econômicas com maior eficiência que as regiões que abrangem Oriente Médio, Norte da África e Ásia Meridional. Note-se que, para além das diferenças de gênero, econômicas e sociais, o relatório não menciona, mas podemos subentender as diferenças religiosas e as raciais que hoje se chocam diretamente com interesses econômicos e que são razões de conflitos orientados por divergências na conduta dos povos.

Na sequência, o relatório refere-se à qualidade, associando esse fator à industrialização dos países. Os níveis básico e médio da educação nos países em desenvolvimento apresentam “uma variação muito maior que a média” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 2), associando-a ao desenvolvimentismo. O ideal seria o oferecimento de uma educação tecnicista, voltada para o trabalho, o que não deve causar assombro e não precisa ser visto – imediatamente – como um problema, afinal a Constituição de 1988 também prevê, em seu artigo 214º, inciso IV, que as diferentes modalidades de educação devem conduzir à “formação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

O relatório também orienta a necessidade de aceleração de reformas nos sistemas de educação, a fim de que se adequem à nova realidade econômica mundial; caso contrário, esses países terão seu crescimento atrasado. Tais reformas devem ser entendidas como a estruturação do ensino tal como o Banco Mundial acredita ser mais eficiente, a saber: a) investimentos maciços na educação básica; b) educação para o trabalho; c) privatização do ensino superior.

O Banco Mundial entende que os investimentos feitos em ensino superior, sobretudo nos países em desenvolvimento, são onerosos, pois o montante investido em um aluno mantido no ensino superior é da ordem de dez alunos no ensino básico; entende, também, que a produção científica desses países é precária, ineficiente e deficitária em relação àquilo que se produz nos países desenvolvidos.

Dessa forma, se cumpridas as diretrizes do Banco Mundial, o cenário educacional do mundo seria de ciência e pesquisas desenvolvidas pelos países já desenvolvidos e, por isso, ricos, e a massa de mão de obra educada e subserviente para o trabalho viria dos países em desenvolvimento, isto é, pobres. Em uma análise sobre o documento, Camila Croso Silva (et al.) explica que, nas reuniões decisórias sobre os rumos da educação, pode-se

(...) dividir os principais jogadores em dois grandes grupos. O primeiro deles é composto por países que não fizeram propostas [sobre a educação como serviço], como África do Sul, Brasil, Chile, Indonésia, Malásia, Venezuela e Índia, que, no entanto, consideram a possibilidade de fazer uma oferta em educação. O outro grupo é composto por aqueles que já se comprometeram em diversos sub-setores [Austrália, EUA, México, Nova Zelândia, Tailândia e União Europeia] (...). (SILVA et al., 2008, p. 100).

Nas rodadas de negociações, tratadas como se fossem um “jogo”, as autoras explicam ainda que, naquele momento, ao todo, 33 países já tinham se comprometido em algum setor da educação, destinando-a à prestação de serviços, de modo que o poder de voto desses países é preponderante em relação aos demais. Além disso, nas reuniões decisórias, sobre educação, o Banco Mundial mantém a política “um dólar, um voto”, ou seja, quanto mais investimento para as contribuições orçamentárias tenha o país-membro, maior o seu poder de decisão que, em geral, delibera em favor dos seus interesses, em detrimento dos demais e o que se percebe é que a educação é, cada vez mais, um setor “liberalizável”, ou seja, passível de privatização, de comercialização do chamado setor de serviços. O caso do Brasil é ainda mais preocupante porque, embora o país se posicione de maneira contrária à disponibilização da educação como

setor de serviços junto à OMC (Organização Mundial do Comércio), sua diretriz sobre o assunto não é clara, como observam Haddad e Graciano:

Ainda que o governo não tenha sequer manifestado a intenção de incluir a educação nas rodadas de negociação da OMC, sua inércia em adotar medidas reguladoras mais objetivas e contundentes, combinada à atual política econômica, feita em consonância com as orientações das IFMs [instituições financeiras multilaterais], especialmente FMI e Banco Mundial, concorre para que, na prática, a educação, sobretudo o ensino superior, esteja vulnerável à voracidade com que as grandes empresas internacionais vêm atuando nessa área. (HADDAD; GRACIANO, 2004, p. 74).

Essa falta de clareza e posicionamento quanto à atuação do setor – se direito ou se serviço – tem se mostrado perigosa para as relações individuais quando tratamos de direitos oferecidos como serviços. Como visto, a tendência ao oferecimento de educação superior como serviço sempre existiu, mas é intensificada a partir da década de 1960 no Brasil. Desde então, tem sido regulada pelo Estado e não seria passível de internacionalização, segundo os textos constitucionais, mas de ampla gerencia interna e oferecimento de serviços, a fim de suprir as lacunas do ensino público superior.

Nos últimos anos, no entanto, sobretudo com a pressão dos programas de internacionalização do ensino e do capital estrangeiro, as instituições passaram a compreender o educando como um *cliente*, o que acaba por se tornar uma concepção redutora porque “defende a ideia de que as necessidades básicas dos cidadãos seriam supridas de forma mais eficiente pelas instituições privadas (...)” (SILVA et al., 2008, p. 96), mas, ao cabo, transforma o cidadão, pleno dos direitos previstos na Constituição Federal, em um consumidor de serviços, observando-se, no caso brasileiro, uma crescente transferência das responsabilidades do Estado às empresas privadas.

Somente durante o regime militar, com os projetos mercantilistas e de expansionismo do Estado, faculdades e centros universitários (não obrigados a desenvolver pesquisa), destinadas à formação de mão de obra especializada e cursos técnicos, proporcionaram um aumento expressivo de oferecimento de vagas no ensino superior. No entanto, a natureza dessa criação de vagas não era pública, nem provocadora do livre pensar, mas destinada ao atendimento das demandas mercadológicas e à repressão do pensamento produzido pela universidade pública, no sentido da resistência ao regime, e controle do movimento intelectual e estudantil, consolidando a natureza autoritária e exploratória da formação educacional brasileira. Segundo Martins:

O período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público, sendo que, durante esse intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às nascentes universidades federais, por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles. (...)

O “novo” ensino superior privado emergiu de uma constelação de fatores complexos, entre os quais se destacam, num primeiro momento, as modificações ocorridas no campo político nacional em 1964 e seu impacto na formulação da política educacional. Com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes se combinaram com propostas de modernização e de expansão do ensino superior. (MARTINS, 2009, p. 17-19).

Percebe-se, por isso, que a sensação de bem estar e crescimento da grande massa popular e que, por vezes, visita as falas saudosistas de uns e outros nos dias atuais, está amainada nessa ideia de oferecimento de educação de qualidade quando privada, ou seja, também com a visão privatística de crescimento. É preciso concordar que o silêncio e a falta de envolvimento do povo brasileiro com as políticas educacionais – para ficar apenas no setor da educação – propiciam que tais práticas se consolidem.

Ora, se até então a universidade, oferecida para poucos, inacessível, construída como uma fortaleza de saberes – e privilégios –, se vê contraposta por um sistema misto de federalização com mantenedores privados, para aqueles que eram parte da grande massa, a visão, de maneira geral, é positiva, como mostra o pensamento do Martins quando afirma, com base nos relatórios Meira Mattos (1968) e da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (1969), que “a educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo.” (MARTINS, 2009, p. 20).

A revolta estudantil que ocorreu em vários países, em 1968, assumiu diferentes matizes políticos segundo o contexto sócio-histórico no qual se inseria (sic). No Brasil, além da luta pela restauração da democracia, os estudantes continuavam pressionando o regime militar no sentido da reestruturação e da expansão do ensino superior. Nesse contexto, o governo instituiu, em 1969, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária para propor “soluções realistas” e “medidas operacionais”, com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema. (MARTINS, 2009, p. 20).

Nesse grupo de trabalho (GT) para ampliação do ensino superior pelo governo federal, instituído em 1969, as diretrizes encaminhavam a solução do problema tentando a criação de

vagas. Ocorre que, na redação do processo de expansão, o GT admitiu o “caráter excepcional” para atendimento da demanda educacional, ou seja, admitia-se recorrer às instituições privadas a fim de atender à urgência da questão, o que “criou condições favoráveis ao processo de privatização que viria logo em seguida, ancorado na criação de estabelecimentos isolados.” (MARTINS, 2009, p. 21), porque o caráter excepcional se estendeu e se manteve na estrutura do ensino superior, tonando-se parte do sistema, tal como podemos atestar nos dias atuais.

Desse modo, as IES privadas se estabeleceram sem maiores empecilhos, porque roupagem de desenvolvimento favorecia a sua aceitação. Se, por um lado, a ampliação de vagas na educação básica pública acalentava a massa popular com o acesso de suas crianças à escola - “de 1967 a 1980, as matrículas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%” (Martins, 2009, p. 22) –, por outro lado, e em um prazo mais extenso, porém não tão distante, esses novos estudantes, somados àquelas pessoas que desejavam a educação superior sem podê-lo, recebem o ensino privado como uma possibilidade, enquanto os seus mantenedores viam o grande nicho de negócios, plenamente satisfeitos, legalizado pelas autoridades competentes daquele momento.

Entre as condições que tornaram possível a emergência do novo ensino privado, a existência do Conselho Federal de Educação (CFE) desempenhou um papel relevante. O CFE foi fortalecido pela aprovação da LDB, em 1961, quando deixou de ser um órgão de assessoramento sobre questões educacionais e passou a deliberar sobre abertura e funcionamento de instituições de ensino superior. Era composto majoritariamente por personalidades ligadas ao ensino privado, com disposição favorável para acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares. Entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas. A maioria dessas solicitações emanava da iniciativa privada não confessional, que vinha atuando nos ensino primário e secundário e fora comprimida, no final dos anos de 1960, em função do crescimento da rede pública. Percebendo a existência de uma demanda não atendida pelo ensino público superior, os proprietários de escolas e colégios passaram a deslocar parte de seus investimentos para a abertura de novas IESs, sob o olhar conivente do CFE. (HORTA apud MARTINS, 2009, p. 22).

Com o fim da ditadura militar, a Constituição de 1988, por meio do artigo 207º, que concedeu autonomia às universidades, propiciou que a autonomia financeira e patrimonial fosse uma porta aberta para a gestão dos negócios que caracteriza a natureza das IESs.

Nesse sentido, é notável o crescimento desse setor de serviços, contraposto ao impasse e nanismo da universidade pública, pois, entre 1965 e 1980, as IESs passaram de 142 para 885 mil matrículas; de 1985 a 1995, sofreu uma pequena retração – de 885 mil para 811 mil – devido à crise econômica que se abateu sobre o país. De 1995 a 2002, as matrículas nas IES saltam de 1,7 milhões para 3,5 milhões; e, finalmente, entre 2002 e 2014, com a atuação do ProUni e ampliação do Fies, o número de matrículas vai para cinco milhões. (MARTINS, 2009; MEC/Inep, 2012).

Ora, se considerado apenas o período de crescimento apresentado entre os governos democráticos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva, perceber-se-á enorme crescimento do número de vagas no ensino superior, mas, sobretudo, devido às políticas de financiamentos estudantis e não à criação de vagas no ensino superior público. Nesse sentido, é forçoso aceitar que uma das orientações do Banco Mundial, aquela que se referia ao ensino superior público, ainda que às avessas, foi cumprida: não se extinguiu ou privatizou a universidade pública, nem se instituiu uma política de cobrança de quaisquer taxas, mas o mecanismo que foi eficiente nos anos da ditadura e que tinha caráter paliativo estendeu-se até os dias atuais e foi ampliado, possibilitando que as IES oferecidas pela iniciativa privada fossem alcançadas pela massa popular despossuída que não tem condições de adentrar ao ensino superior público.

Cabe, no entanto, a observação de Eunice Ribeiro Durham que, ao comparar os governos FHC e Lula da Silva, entende que “não se deve esquecer que, apesar das variações nas políticas governamentais, existem tendências gerais que permeiam todos os governos, tendências que decorrem de amplas transformações e pressões sociais.” (DURHAM, 2010, p. 154).

Nesse sentido, o estudo da pesquisadora demonstra que ao governo FHC coube uma espécie de reorganização do sistema educacional que estava “caótica” (DURHAM, 2010, p. 173). Estabelecendo uma comparação entre os dois governos, Eunice Ribeiro Durham mapeia as principais iniciativas tomadas e continuadas, destacando a atuação do Fundef (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), apresentando minuciosamente as porcentagens de investimento em educação do governo FHC que, segundo a pesquisadora, foram prejudicadas no governo subsequente – Lula da Silva –, cujas ações configurariam retrocessos. (DURHAM, 2010, p. 173-174). Cabe destacar, no entanto, que os números apresentados sobre as vagas criadas para as licenciaturas, como vimos na tabela 7, do capítulo I, apontam para iniciativas tímidas em quaisquer períodos.

O alinhamento das políticas educacionais – e outras que não são foco desse estudo – nesses períodos levam à compreensão de que o Brasil, ao adotar a política de livre mercado, transformando educação em serviço e, ao mesmo tempo, atendendo as diretrizes do Banco Mundial, aceitou a regulação do mercado, tornando-se atrativo do ponto de vista internacional, como um lugar promissor para investimentos. Por isso, não é de se admirar que a superação da crise, naquele momento da história econômica, estivesse também ligada aos setores de serviços. O capital investido por empresas estrangeiras deixava de ser internacional e se tornava transnacional, o que explica também o interesse dos grandes grupos estrangeiros em torno das instituições de ensino superior privadas. Também responde à demanda pela internacionalização de programas e cursos, além de atender a formação de mais profissionais, no menor tempo.

A adoção da ideologia neoliberal relacionada ao ensino ataca o estado de bem estar social, as organizações de trabalhadores representadas em sindicatos e associações (cooperativas), valoriza a ideia de liberdade individual e dá a sensação ao sujeito de que o Estado é provedor e guardião de direitos, sem levar em conta seus deveres. O cidadão, como já dito, transforma-se em um consumidor, um cliente. Esse pensamento e nova forma de ser modificam as relações políticas porque o que se entende é o direito individual do cliente e não mais uma política que se volta para o coletivo.

Apesar de todos os pontos observados, embora ainda houvesse interferência do capital estrangeiro na educação a fim de torná-la um serviço, portanto um bem mercantilizado, os últimos anos assistiram a um sensível progresso no sentido de políticas educacionais, justamente porque há uma pressão internacional nesse sentido, como aponta o próprio documento do Banco Mundial, somada aos anseios da massa popular brasileira.

Essas pressões se fizeram sentir no caminho da promoção da equidade – ainda que esteja muito distante e aquém das reais necessidades da nação: a lei nº 10.639/2003, a lei nº 11.645/2008, aprovação do PNE, ampliação de 240 mil vagas nas universidades federais, 370 mil estudantes beneficiados pelo Fies, criação de 214 novas escolas federais, investimento de 10,5 bilhões na educação básica¹⁹, entre outros avanços, que nesse momento vivem um retrocesso histórico devido à instabilidade política e econômica por que passa o país. Resta saber se nossa jovem democracia sobreviverá às velhas e esquizofrênicas práticas políticas e ondas reacionárias do setor conservador que não admite o crescimento e ascensão das camadas pobres do povo.

¹⁹ Dados obtidos em <www.institutolula.org>. Acesso em 02 dez. 2015

O fato é que o cidadão tornado cliente passou a frequentar a universidade. Para milhões de brasileiros e de brasileiras, os programas de acesso e financiamento ao ensino superior e a própria existência das IESs propiciaram que muitas famílias tivessem a sua primeira geração de graduados. Esse empoderamento para a camada pobre e não branca brasileira é muito significativo, pois se trata da participação de processos que até então se reservava às elites. Nesse sentido, por mais que se busquem oportunidades nas universidades públicas, louvando iniciativas de criação inclusive das universidades públicas populares, como se deu nos últimos anos, a massa de graduados inerente às camadas da população a que nos referimos é oriunda das IES privadas e não se pode negar esse dado. Apesar das críticas, desconfianças e alheamentos, foram as IES privadas que possibilitaram a formação em nível superior de muitos primeiros diplomados em muitas gerações de famílias negras e/ou pobres. Esse dado é repetido em muitas entrevistas, matérias de jornal e noticiado como um ganho. Para a autoestima de famílias que viveram à margem de um sistema de privilégios, significa um primeiro degrau rumo à sua emancipação. Ainda que seja pouco.

Nilma Lino Gomes, por ocasião da formatura da primeira turma de bacharéis da Unilab (Universidade da Integração Nacional e da Lusofonia Afro-brasileira), instituição federal pública, traduziu o sentimento comum a muitos que conseguiram obter o diploma de nível superior:

Muitos dos nossos bacharéis aqui formados representam a primeira geração a cursar o ensino superior na sua família. E para nós que viemos de famílias pobres, com trajetórias de luta por direitos e por inserção social, a conclusão de uma graduação significa muito. Ela representa a conquista de um direito. Para as famílias pobres do Brasil, continente africano e Timor-Leste – e eu venho de uma família com estas características –, cursar o ensino superior não é simplesmente a ordem natural das coisas, o caminho posterior ao ensino médio. Significa a ruptura com uma história de desigualdade e nossa presença em um espaço e tempo que não foi pensado para os pobres e coletivos sociais diversos, mas, sim, para as elites.²⁰

Dados do *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010* (PAIXÃO et al, 2010, p. 227) demonstram que a inserção negra no ensino superior foi bastante significativa entre os anos 1988, 1998 e 2008: segundo os dados do IBGE, a taxa bruta da população de homens pretos e pardos, com idades entre 18 e 24 anos, no ensino superior, em 1988, era constituída por 3,1%; em 1998, 3,2%; e em 2008, esse percentual cresceu para 13,0%. Já entre as mulheres pretas e pardas, o índice em 1988 era de 4,1%; em 1998, 5,0%; e, em 2008,

²⁰ “Emoção, alegria e sentimento de justiça social marcam a primeira colação de grau da Unilab.” Disponível em <http://www.unilab.edu.br/noticias/2014/12/13/emocao-alegria-e-sentimento-de-justica-social-marcam-a-primeira-colacao-de-grau-da-unilab/>.

20,0%. Esse estudo também apresenta os índices das populações não negras; no entanto, utilizamos apenas os dados de interesse de nosso estudo. Nesse sentido, percebe-se que as taxas entre os anos de 1988 e 1998 apontaram para discreta alta, ao passo que, se comparados os anos de 1998 e 2008, o crescimento quadruplicou tanto em relação aos homens quanto às mulheres. O período coincide com o exponencial crescimento das IES privadas e com a adoção dos programas de inclusão no ensino superior, por meio de bolsas, financiamentos, programas de incentivo e políticas afirmativas. Ainda assim, o crescimento apresentado é tímido e aquém das nossas necessidades.

Segundo Haddad e Graciano, o ensino superior público brasileiro “atende apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos. Na Argentina, esse percentual está próximo de 40% e é elevado também em outros países: Alemanha (50%), França (60%), EUA (80%) e Canadá (quase 90%).” (HADDAD; GRACIANO, 2004, p. 67). Ainda na esteira dos dados obtidos em 2004, os pesquisadores aferem, com base em dados da consultoria Merrill Lynch, que

O maior índice de privatização da educação superior pertence às Filipinas, com 94% das matrículas sob a responsabilidade da iniciativa privada, seguidas por Coreia (78%); Brasil (70%); Indonésia (63%); Colômbia (61%); Índia (60,5%); Nicarágua (42%); Peru (33%); Chile (28%); Nepal (24%); Guatemala (18%); Tailândia (17%); México (16%); Argentina (15%) e Malásia (12%), conforme Merrill. (MERRIL apud HADDAD; GRACIANO, 2004, p. 68).

É notório que tanto os índices mais elevados, quanto os mais baixos de subvenção e formação sob a responsabilidade dos Estados estão diretamente relacionados à condição econômica e de desenvolvimento. O Banco Mundial também reconhece que a desigualdade econômica impacta os estudantes que procuram o ensino superior em vários países em desenvolvimento. Sobre as diferenças específicas da educação superior pública em relação à privada e seus respectivos públicos, afirma que:

A educação nas instituições públicas de alta qualidade é gratuita e atrai um grande grupo de jovens qualificados. Apenas um em cada nove candidatos é aceito. Direcionamento familiar e uma boa educação secundária privada dão as crianças melhores chances de admissão. Os estudantes qualificados, mas desfavorecidos, na maioria das vezes de rendas médias e de camadas pobres da população - acabam por frequentar instituições privadas, muitas vezes de menor qualidade do que instituições públicas. (BANCO MUNDIAL, p. 151 – tradução nossa).²¹

²¹ “Education at the high-quality public institutions is free and attracts a large pool of qualified youth. Only one of every nine applicants is accepted. Parental guidance and a good private secondary education give children from better off families an advantage in admission. Qualified, but disadvantaged students—most often from middle income and poor backgrounds—often lose out and end up attending private fee-charging institutions, often of lesser quality than public institutions.”

Note-se que a constatação do Banco Mundial vai ao encontro do paradoxo já apresentado no item 1.2 – porque há dois brasis, que diferenciam ricos e pobres, negros e não negros, por isso há uma inversão estrutural no acesso educacional. A estrutural diferença entre aqueles que tiveram acesso à educação pública, porque oriundos das camadas abastadas da sociedade, permanecem oferecendo educação pública de nível superior aos seus filhos, que darão continuidade a essa dita elite. É claro que há também um filão de IES privadas cujas matrículas, mensalidades e permanência são extremamente custosas, de modo que somente aqueles que são oriundos das camadas ricas da sociedade podem pagar. Também está evidente que nesse tipo de serviço há um processo de seleção subjacente: exige formação de base muito sólida, capacidade de investimento e manutenção do curso e de seus materiais. Cursos superiores com essas características captam alunos e alunas que possam subsidiar tais custos. Desse modo, quando nos debruçamos sobre as IESs, devemos nos questionar sobre qual é o público alvo da instituição. Nesse caso que acabamos de tratar, não é número de alunos que importa, mas sua origem, capacidade econômica e de continuidade de trânsito nas esferas de poder. Assim, formar-se em uma universidade com essas características, de alguma forma, também é manter a política de elitização de que são alvos as universidades públicas brasileiras e aquelas privadas com alto grau de exigência para permanência.

Há, no entanto, outro filão mercadológico destinado às camadas populares, surgido, como vimos, nos idos da década de 1960. Seu foco, portanto, são pessoas de menor poder aquisitivo e aqueles que pertencem à chamada “classe média em ascensão”. Com o advento do *marketing* e dos polos em EaD – Educação a distância – as IESs privadas atingiram marcas recordes de matrículas - em geral atendem a números superiores a 50 mil alunos -, mantêm uma política de desoneração de impostos sob a demanda de bolsas de estudos ou inclusão nos programas de financiamentos por meio de recursos do governo federal (ProUni, Fies etc.).

Também são as IESs privadas que suprem o déficit de vagas no nível superior do país e, portanto, são responsáveis pela formação da maior parte dos docentes que atuarão no ensino básico público, como demonstraremos. Esse dado não é novo e é de conhecimento da historiografia ocupada do estudo da educação superior no país:

Entre 1920 e 2000, enquanto a população cresceu 5,6 vezes, o número de crianças matriculadas aumentou 6,5 vezes, inicialmente nos quatro anos do antigo primário e posteriormente nos oito anos do atual ensino fundamental. (...)

Esse crescimento se deu prioritariamente pela ampliação de vagas em escolas públicas municipais e estaduais, que dividem entre si a responsabilidade sobre

a educação básica. A participação do ensino privado é minoritária em todos os níveis, não passando de 10% em média. No entanto, essa realidade se inverte no superior, que registra 69,78% das matrículas na iniciativa privada (MEC/INEP,2002).

Nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 64,58% das vagas são ofertadas pelos municípios; os Estados respondem, sobretudo, pelas quatro últimas séries dessa modalidade, concentrando 57,51% das vagas, e também pelo ensino médio, 83,77% (MEC/INEP, 2002). O governo federal é responsável pelo superior e por algumas escolas técnicas de nível médio.

O resultado dessa configuração se reflete na possibilidade de acesso à educação: enquanto o ensino fundamental é frequentado por aproximadamente 97% da população entre 7 e 14 anos, o superior atende apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos. (HADDAD; GRACIANO, 2004, p. 67).

Em síntese, trata-se do público que interessa a essa pesquisa – futuros professores de literatura/língua portuguesa dos níveis fundamentais e médio – tem o ciclo de formação que, em geral, obedece ao percurso: a) formação de nível básico em escolas públicas; b) formação de nível superior em IESs privadas de caráter popular; c) atuação dos formados docentes na escola pública de onde são oriundos.

Ora, é provável que se pergunte se esse ciclo não tem algo de natural e saudável para a educação brasileira e a resposta só seria sim se houvesse a mesma naturalidade estendida aos formandos oriundos de universidades públicas ou privadas de caráter não popular, isto é, se estes também fossem naturalmente absorvidos ou atraídos pelas e para as escolas públicas de nível básico. O que se deseja problematizar é que o mercado de escolas públicas privadas de nível básico tem absorvido o contingente desses profissionais por razões muito simples: melhores salários, melhores planos de carreira, melhores condições de trabalho – ambiente, segurança, instalações etc. – e a própria elitização em si.

No entanto, também é forçoso admitir que não seja nessas escolas em que se encontra o *povo*. Assim, é importante evidenciar que o distanciamento que havia entre a universidade formadora da elite e aquela formadora do povo não nasce no nível superior, mas permeia todos os níveis de ensino, com a oferta de escolas públicas e privadas completamente díspares, obedecendo às diferenciações estruturais que atendem aos anseios da pequena, mas dominante classe dirigente brasileira.

CAPÍTULO 2

A Escravidão e a Educação

Que o combate anticolonialista não se inscreve sem dificuldade numa perspectiva nacionalista, é precisamente o que a história nos ensina. Durante muito tempo o colonizado dirige seus esforços para a supressão de certas iniquidades: trabalho forçado, sanções corporais, desigualdades de salários, limitação dos direitos políticos etc. Esse combate pela democracia contra a opressão do homem vai progressivamente sair da confusão neoliberal universalista para desaguar por vezes arduamente na reivindicação nacional.

(Frantz Fanon: *Os Condenados da Terra*)

Frantz Fanon²² influenciou o pensamento contemporâneo no sentido do questionamento das forças coloniais e, posteriormente, nas forças que discutem o fenômeno da colonialidade. A proposição do pensador não é apenas de reformas, de diálogo, de repensar a colonização, mas é, também, de tomar como uma batalha, no meio de um confronto franco, de uma guerra, as armas que possam libertar as mentes colonizadas. Segundo Antônio Houaiss, que escreve a orelha de *Condenados da Terra*, “o negro Frantz Fanon é uma das antenas vivas da consciência humilhada contemporânea” (FANON, 1979) e, assim sendo, constitui uma voz importante para que seja compreendida a luta pela libertação pós-colonial que se deu, em diversos lugares, durante todo o século XX.

Da mesma forma que Fanon, pensamos que o debate sobre o racismo e suas consequências, acompanhando de ações efetivas, possa favorecer o autoconhecimento da identidade afro no Brasil, a reescrita da história brasileira, incluindo a parcela de sua sociedade que esteve a maior parte do tempo à margem, assistindo ao crescimento desse ou daquele setor de longe, sem ser sujeito de sua própria história.

Propõe Fanon a descolonização das mentes, pelos meios que forem possíveis, inclusive pela violência, se necessário.

Creemos, no entanto, que a educação, manifesta pela história, pela arte, pela literatura, por meio de seu poder emancipador e de *dialogia*, pode dar a negros e afrodescendentes o conhecimento sobre si e sobre suas raízes e, a não negros pode dar consciência, desmistificando a ideia de uma democracia racial, o que nunca existiu, além negar as falácias do senso comum, insistentemente repetidas, de que é o próprio negro que provoca situações de exclusão e

²² Frantz Omar Fanon (1925-1961) nasceu na Martinica, foi médico psiquiatra, filósofo e militante político, sobretudo pela libertação da Argélia, onde atuou como médico nas frentes de batalha. Sua obra parte da mente colonizada como prisão que emana a sua reflexão.

racismo, entre tantas outras, repetidas à exaustão e tornadas “verdades”. A educação pode auxiliar na promoção desse debate, tornando-se uma das armas dessa guerra que propõe o pensador.

O Brasil, embora liberto, independente e com um histórico de lutas ditas democráticas, do século XIX e atravessando o XX, viveu tempos marcados por tensões políticas e sociais que sempre penderam para o pensamento e controle das elites (FERNANDES, 1975). Grande parte do pensamento produzido no Brasil, durante todo o século XX, é oriundo dessas elites e de uma Universidade que foi por ela pensada, formada e fundada. Nessa Universidade não houve lugar para as ditas minorias – pobre, preto, mulher, homossexual e idoso que, se somadas, constituiriam, desde sempre, uma maioria absoluta –, muito menos para o pensamento representativo desses setores da sociedade. Por meio de discursos de autoridade, revestidos da chancela das pesquisas universitárias, acadêmicas e científicas, esses setores foram calados durante décadas. Essa universidade pensa a sociedade, portanto, do ponto de vista masculino, eurocêntrico, em idade produtiva, de maneira autoritária.

Também é Fanon que vai dizer que o pior da colonização é seu resquício: é a mente submetida e humilhada do colonizado que aceita as imposições do colonizador e passa a acreditá-las, vivenciando-as. Desvencilhar-se de um pensamento dominante, portanto, é uma cruzada inglória que pode atravessar as vidas, as gerações, a história, sem chegar a lugar algum. No entanto, ainda baseado no pensamento de Fanon, não se faz mudança alguma se o colonizado, em quaisquer das posições de subjugação apresentadas, não sofrer o apartar de si mesmo, das condições de vítima e assumir o risco do protagonismo de sua própria história.

Assistimos, década após década do século XX, o Brasil construir uma história ovacionada pela academia e por seus intelectuais e até mesmo pelo pensamento estrangeiro de que aqui, nessas terras, o racismo não tinha lugar. A harmonia estava entre nós como um povo tropical, “abençoado por Deus e bonito por natureza”²³. Segundo Kabengele Munanga, é justamente esse modo de ser brasileiro que, por descuido do movimento negro, atrasou e atrasa mobilizações políticas de maior alcance.

A grande explicação para essa dificuldade [de mobilização] que os movimentos negros encontram e terão de encontrar talvez por muito tempo não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está sim nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia,

²³ Citação da canção *País Tropical* de Jorge Ben, gravada em 1969 por Wilson Simonal. (AFONSO, Gustavo. **Simonal**: quem não tem swing morre com a boca cheia de formiga. São Paulo: Editora Record, 2011.).

caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negro o ditado "a união faz a força" ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos. (MUNANGA, 1999, p. 15).

Fortes períodos de repressão e controle dos meios de comunicação, ao longo da história da jovem república brasileira, fizeram com que o mito da igualdade racial se tornasse cada vez mais sólido. No momento em que o modernismo brasileiro, entre os anos de 1920 e 1930, oferecia ao Brasil a possibilidade de discutir a esquizofrenia de sua formação social, do povo, de que tratamos anteriormente, a onda eugênica, nazifascista que assolou o mundo atingiu também o Brasil e suas discussões sociais. Os anos 1930 assistiram à paralisia e ao retrocesso desse debate, que tinha em Mário de Andrade, Oswald de Andrade e outros expoentes das artes, ampla e inteligente representação. É indiscutível, por exemplo, que em *Macunaíma – o herói sem nenhum caráter*²⁴ – houve ao confronto das idealizações indianistas do século XIX e apresentação do negro como elemento da formação nacional. O negro passava a integrar o cânone literário não como vítima ou como algoz; não como elemento sexualizado ou seveciado; era *o herói sem nenhum caráter*, ou seja, aquele que está por se fazer, por se construir. Ainda assim, é possível problematizar a intenção modernista e tomar a obra literária como um documento a ser analisado.

A política eugênica dos anos 1920-1930 e a ideia de uma harmonia das raças eram tão latentes que Mário de Andrade também incorreu nesse desejo no capítulo *Piamã*, quando o herói Macunaíma toma banho na “água santa” e sai “branco louro e de olhos azuizinhos”. A água de seu banho, já “suja da negrura do herói” não possibilitou que Jiguê, seu irmão, se branqueasse, mas deu-lhe cor de “bronze”; ao mano Maanape pior: conseguiu lavar as palmas dos pés e das mãos, que ficaram avermelhadas. Os três, “um louro um vermelho outro negro” seguiram pela Lapa. Não se pode afirmar ou reconhecer que Mário de Andrade teve um surto racista nesse trecho, mas reflete a política e desejo de seu tempo.²⁵

É o que Munanga explica e que Jerry Dávila esclarece em sua obra *Diploma de Brancura* (2006) que tem por objetivo analisar “como uma elite branca médica, científico-social e intelectual emergente transformou suas suposições sobre raça em políticas educacionais” (DÁVILA, 2006, p. 22). Explica que o alcance da atuação desses intelectuais se estende por vários setores da sociedade e como se tratava de políticas vindas de grupos respeitáveis e bem

²⁴ ANDRADE, Mário de. **Macunaíma** – o herói sem nenhum caráter. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda., 1997.

²⁵ Idem, p. 28-29.

quistos, não se questionava se prejudicavam ou não grupos ou pessoas. Dito de outro modo, a eugenia e seus pressupostos era uma política de Estado e tinha na escola um aparelho afinado aos seus interesses.

A eugenia foi uma tentativa científica de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários – noção popular por toda a Europa e Américas no período entreguerras. Os cientistas voltaram-se para a eugenia como uma ciência de ampla abrangência, que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a “melhorar” uma população nacional. (DÁVILA, 2006, p. 31).

Dávila explica que, assim como Mário de Andrade, essa intelectualidade estava influenciada por fatores muito fortes: a herança colonial; o fato de esses pensadores serem, eles mesmos, oriundos de uma elite branca e, portanto, com valores brancos; e, por fim, a visão científica de raça associada à modernidade e ao desenvolvimento. São contra essas forças que Munanga afirma que os negros lutavam e que, por isso, dividem negros e mestiços e alienam o processo de identidade de ambos. (MUNANGA, 1999, p. 15). Não estamos tratando de algo simples. São quatro séculos de colonização e escravidão somados a ânsia de ser moderno e se adequar ao ideário internacional para fazer linha de frente ao mundo dito desenvolvido que se desejava alcançar. O modelo é europeu, é civilizado, é louro de olhos azuis.

Para as elites brasileiras, o problema [da brancura] era ainda mais imperativo – elas acreditavam que sua nação racialmente mista carecesse de brancura necessária para manter a vitalidade. A tarefa em mãos, então, era encontrar novas formas de criar brancura. Assim, dotados da incumbência de forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado à brancura, esses educadores construíram escolas em que quase toda ação e prática estabelecia normas racializadas e concedia ou negava recompensas com base nelas. (DÁVILA, 2006, p. 25).

A pedra fundamental do mito da igualdade racial é considerada por muitos a obra *Casa Grande e Senzala* (1933 [2013]), do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre. Nela as estruturas do relacionamento entre negros e brancos são explicadas a partir de categorias sociológicas, antropológicas e históricas e, nesse sentido, essa obra foi incessantemente lida e relida e citada por respeitáveis pesquisadores durante anos a fio, constituindo a base para muitos estudos. Não discutiremos nessa pesquisa se Gilberto Freyre foi ou não o formalizador do mito da igualdade racial, tampouco discutiremos se a expressão aparece ou não em sua obra.

Pesquisadores outros já se ocuparam dessa tarefa, que não é cerne dessa pesquisa.²⁶ Esse pensador também não é aporte teórico no qual embasamos nosso estudo. No entanto, não perdemos de vista os efeitos nefastos de seus estudos para a educação, para a formação – e a deformação – da identidade negra, para a formação escolar e docente, temas esses que são o nosso foco.

Isso não quer dizer, no entanto, que não houvesse resistência e questionamento ao pensamento de Freyre. Mário Pinto de Andrade, por exemplo, poeta angolano, que, sob o pseudônimo de Buanga Fele, publica o artigo *Qu'est-ce que le 'lusotropicalismo'*, primeiro enfrentamento público ao pensamento do sociólogo de Apipucos (MEDINA, 2000; NASCIMENTO, 1978). O artigo, publicado na revista parisiense *Présence Africaine*, publicação em que Mário Pinto de Andrade tornara-se redator, em 1955, trata de questionar os escritos laudatórios com fins claramente publicitários de defesa do governo salazarista e do colonialismo português em África.²⁷ Os caminhos de Brasil e África voltavam a se cruzar, não da forma desejada hoje, mas daquela propiciada pelo neocolonialismo do século XX.

Na mesma linha de pensamento de Frantz Fanon, Neusa Santos Souza ocupou-se em estudar o reconhecimento da negritude do ponto de vista da sua emocionalidade. Segundo a autora, “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas” (SOUZA, 1983, p. 18). Esclarece a autora o tipo de racismo de que sofre o Brasil quando explica que a cor da pele define um lugar social, um papel na malha da sociedade e, por definição, à pele negra cabe a servidão.

Concordando com Florestan Fernandes, a escravidão, em tempos de abolição, só mudou de nome, de roupa, de *status*. Continua a existir quando estabelece diferenças em sua estrutura: o lugar onde mora, a escola que frequenta, as possibilidades no mundo do trabalho, tal como nos mostra, do ponto de vista das consequências para a psique do negro e do afrodescendente, as reflexões de Neusa Souza Santos:

²⁶ Ver FONSECA, Edson Neri da. Gilberto Freyre de A a Z: Referências Essenciais à sua Vida e Obra. Rio de Janeiro: FBN / Zé Mário Editor, 2002. (Esse autor é renomado “gilbertófilo” e defende que a expressão nunca foi utilizada pelo sociólogo).

²⁷ “*O Luso e o Trópico* (Lisboa, 1961) ou *Aventura e Rotina* (ed. brasil: 1953; ed. portug.: Lisboa, 1954), sendo o primeiro estampado já depois de começado, em 1961, o ciclo de guerras de libertação das colônias lusas, obras que, curiosamente, nem sempre tiveram edição no Brasil – lembremos ainda outro título editado em Portugal: *Integração Portuguesa nos Trópicos* (Lisboa, 1954) –, sendo portanto, em geral, desconhecidas da bibliografia brasileira” (MEDINA, 2000, p. 48/61)

A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformada consequente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil – enquanto o branco agia com autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial. (SOUZA, 1983, p. 20).

Amílcar Araújo Pereira, em sua obra *O Mundo Negro* (2013), conta-nos a longa história de resistência desse movimento, constituindo aprofundado estudo para esclarecer o quão imbricadas foram as instâncias de luta e conscientização do ser negro no Brasil, até que conquistas efetivas fossem se estabelecendo. Estamos tratando dos idos dos anos 1980 e da reabertura democrática no Brasil.

Por tudo isso, os reconhecimentos alcançados a partir de então constituem conquistas inalienáveis e que precisam ser discutidas em profundidade. Nenhuma política pública no Brasil foi estabelecida sem um campo de debate árduo, permeado de tentativas de desacreditamento de suas necessidades: o não às cotas, o não às políticas afirmativas, o não à existência do racismo entre muitas outras negativas que ajudam a sustentar os lugares comuns sobre o racismo, o negro, sua colocação social.

Nesse arcabouço, e por todo esse histórico, a lei nº 10.639/2003 é uma vitória, uma intervenção, uma necessidade. Discuti-la e não deixar que caia no esquecimento ou se torne mais uma lei a "não pegar" ou, talvez, cair no revisionismo fundamentalista que vem tomando conta da atual política brasileira é um retrocesso que não podemos correr o risco, sob pena de permanecermos mais um centenário esperando que outros grupos façam a mudança. A sociedade mostra que quer a mudança. Os números do Censo 2010, como já apresentados, mostram essa mudança. Um exemplo disso é o mapa de declaração racial brasileiro, representado no gráfico 2:

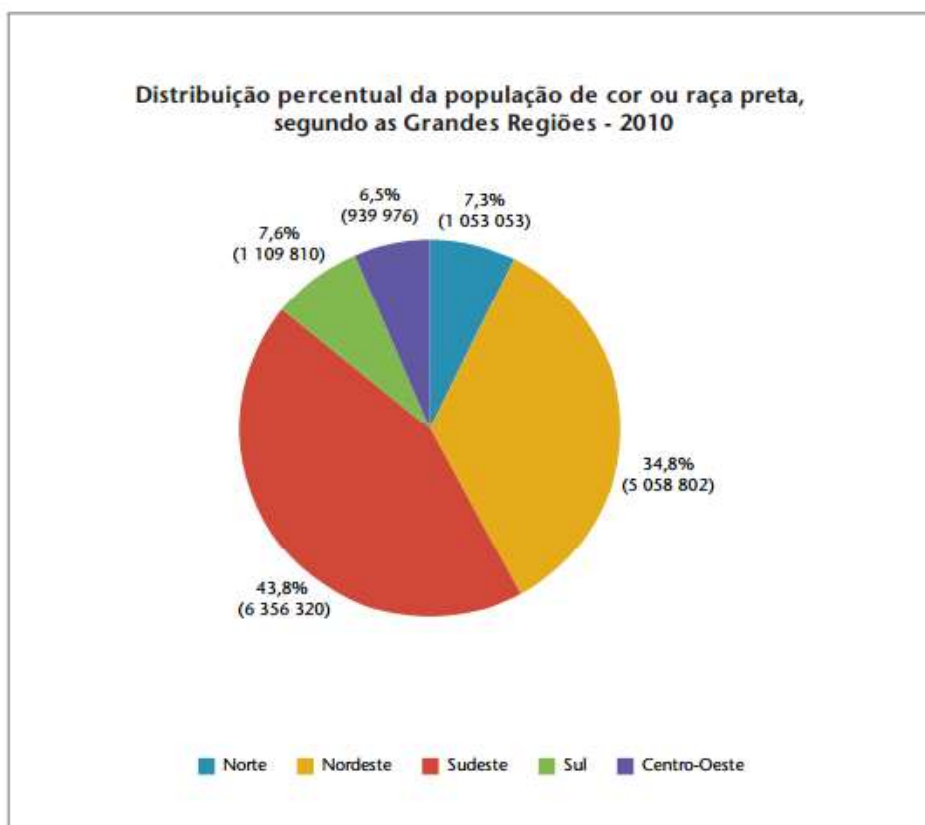


Gráfico 2 - Fonte: Censo 2010, distribuição da população autodeclarada preta por regiões

Sabemos que a forma de entrevista do Censo – IBGE se dá pela autodeclaração. Ora, é justamente esse um dos aportes teóricos de Kabengele Munanga (1988), uma vez que a Negritude é constituída pela consciência, pelo reconhecimento de si em contraposição ao outro, isto é, pelo estranhamento e conflito em relação ao outro. A consciência de pertença à Negritude passa pela aceitação da ancestralidade, reconhecimento das origens e de um passado que não é contado do ponto do vista do vencedor.

Nesse sentido, o gráfico 2 mostra que as duas regiões mais populosas do Brasil – Sudeste e Nordeste, no último Censo, teve um percentual de 43,8% e 34,8% de pessoas que se reconheceram pretas. O gráfico 3, por sua vez, aponta para uma mudança ainda mais significativa: a autodeclaração da população parda:

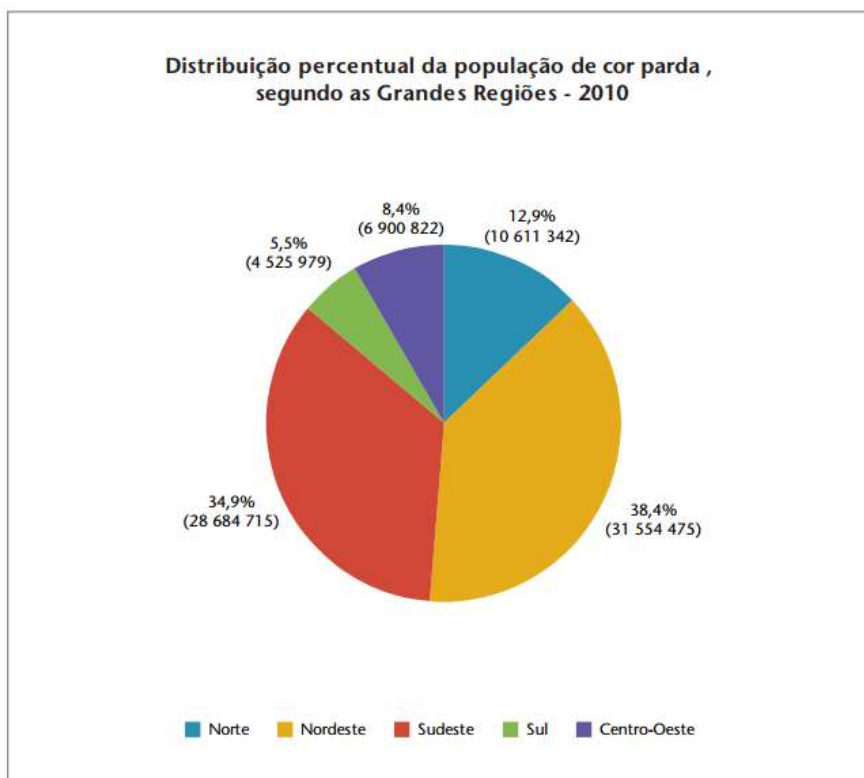


Gráfico 3 - Fonte: Censo 2010, distribuição da população autodeclarada parda por regiões

Embora o gráfico 3 ainda demonstre maciçamente a adesão mestiça, que se convencionou a chamar de *parda* - o que significa um problema para alguns setores do Movimento Negro e estudiosos que discordam com veemência desse pensamento, entendendo que a autodeclaração *parda* é uma forma de negação da ascendência negra. (NASCIMENTO, 1978; BARBOSA, 1994; CUTI, 2010)-, para os estudos da educação percebe-se uma mudança de mentalidade, porque já é uma autoafirmação identitária que não está afeita somente ao colonizador e à sua semelhança física. Enxergamos essa mudança de autodeclaração também como a aceitação do elemento negro que, ao longo de todo o século XX, percebeu-se negado na cultura, nos modos de ser e de viver, de se relacionar e de se constituir como sujeito, sobretudo dado o recorte temporal, uma vez que a década de 2000-2010 significou um período de ampla e mediática militância negra.

Nesse sentido, pensamos que, dentre as formas de tomada de consciência, aquelas proporcionadas pela lei nº 10.639/2003, já que se dão no ambiente escolar, tendem a ter um poder de adesão e de reconhecimento das próprias origens, propiciando que o indivíduo se veja e se reconheça em experiências que são positivas, que possa construir e ser sujeito de sua própria história. Mas o caminho até essa lei foi árduo. Remontemos a 1888.

2.1 Uma Lei não tão áurea

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí porque a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. Elaboraões especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora. (...)

(Kabengele Munanga: *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*)

Por 83 a 9, o projeto que pedia o fim da escravidão foi votado favorável e, por isso, foi firmada a conhecida Lei Áurea na Câmara dos deputados, em 8 de maio de 1888. Os nove membros do Partido Conservador do Rio de Janeiro, representantes dos fazendeiros de café, demonstravam seu descontentamento com os novos ditames da política, defendendo suas fortunas feitas a sangue escravo. No senado não foi diferente. O projeto foi recebido cinco dias depois de votado na Câmara, em regime de urgência, e imediatamente encaminhado para assinatura da Princesa Regente Isabel:

Mais de 700 mil escravos, em sua maioria localizados na província de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, foram assim do dia para a noite, transformados em homens livres. Nas senzalas e nos quilombos os negros festejaram sua liberdade. Os jornais louvaram a lei. Muitas páginas foram escritas em sua comemoração. (COSTA, 2008, p. 10).

Segundo documentos oficiais da época, setecentos mil homens, mulheres, crianças, jovens e velhos conseguiram sua liberdade. Quantos mais não oficiais também? Ainda segundo o pensamento de Costa, todos os maus presságios – guerra civil, como nos Estados Unidos, golpe na economia, recessão, quedas das produções, sobretudo nas fazendas de café-, tudo não passou da agitação política e da boataria a que o país se acostumou a ditar sua economia desde muito cedo.

Com o fim da escravidão, o Brasil queria cancelar o seu passaporte para se tornar uma nação moderna, inserida na corrida desenvolvimentista que englobava o mundo e que era encabeçada pela Inglaterra. A economia mundial, já em meados do XIX, regida pelos capitalistas ingleses apontava para a inevitável queda das colônias americanas, por eles

denominadas Índias Ocidentais. As determinações inglesas sequenciais – abolição do tráfico (1807), da escravidão (1833) e as tarifas preferências (1846), que atacavam diretamente o sistema de monopólio do açúcar – foram recebidas como golpes econômicos pelas gentes da colônia. Os sinais eram claros: a escravidão – base de sua economia – devia acabar.

A coroa britânica e suas colônias – sobretudo as americanas, Jamaica, Trinidad e Barbados, principalmente após o levante dos escravos dessa última e aqueles ocorridos em São Domingos –, não agiram pelo beneplácito humanitarista, nem tampouco pela visão de um mercado consumidor africano apenas, como comumente é simplificado na historiografia pasteurizada. As implicações econômicas eram muito maiores e envolviam os capitalistas ingleses com a nova ordem: ampliações de capitais, de mercados mais produtivos. Já estava provado que o trabalho escravo não era “tão lucrativo” quanto o assalariado e a verdade é que, a cada ato legislativo, os próprios escravos enxergavam a sua libertação e uma força tarefa e revoltosa vinha se avolumando no interior dessas colônias.

Alguns senhores, movidos pelas pressões do mercado ou até mesmo por perceberem que, por meio de salários, distribuição de terra e gratificações, obtinham mais lucro e, ao mesmo tempo, exerciam maior controle social sobre seus cativos, concediam alforrias de suas esposas – uma vez que o casamento também era permitido em certas situações –, mas dificultavam as alforrias dos escravos do sexo masculino. Ao contrário do que se pensa, a família escrava foi uma instituição real ao longo do XIX, como demonstra Robert Slenes (2007). Assim, a existência do negro e de suas organizações para sua sobrevivência na dinâmica imposta pela escravidão não era desconhecida da sociedade, bem como a pressão que se intensificava cada vez que uma notícia de fim da escravidão em algum lugar se fazia saber.

Com os atos promulgados perante a lei, as autoridades – governantes, administradores coloniais, senhores de escravos – sabiam que seria apenas uma questão de tempo para que a abolição total se desse. Diante desse cenário, os negros se organizaram em sublevações, enquanto autoridades coloniais e fazendeiros se organizavam em matanças, prisões, massacres e leis marciais que servissem de exemplo para os sublevados:

Mas o conflito havia deixado o plano da discussão política abstrata sobre os escravos como propriedade e as medidas políticas. Tinha se transferido para os desejos ardentes das pessoas [...]. Em 1833, portanto a alternativa era clara: libertação vinda de cima ou libertação vinda de baixo. Mas LIBERTAÇÃO (sic). A mudança econômica, o declínio dos monopolistas, o desenvolvimento

do capitalismo, a campanha humanitaristas nas igrejas britânicas, as perorações conflitantes nas câmaras do Parlamento agora atingiam seu pleno amadurecimento na determinação dos próprios escravos em ser livres. Os negros tinham sido incentivados à liberdade pelo desenvolvimento daquela mesma riqueza que haviam criado com seu trabalho. (WILLIAMS, 2012, p. 281-282).

Por isso, como se percebe no pensamento de Williams, a abolição da escravidão foi gradual, progressiva e inevitável para o mundo emergente capitalista, que construiu a parte de sua riqueza à custa do corpo e das vidas africanas. O século XIX assistiu ao negro, ainda que a historiografia oficial tenha ignorado durante a maior parte do XX, organizando-se rumo à sua própria libertação, muitas vezes, valendo-se de estratégias de controle que o mundo colonial oferecia. A família, nos moldes concebidos pelo europeu, católico, ocidental é uma delas como veremos adiante.

É verdade que o Brasil aboliu o tráfico em 1831. Trata-se da nossa tão famosa “lei para inglês ver”, a lei Feijó, promulgada em 7 de novembro de 1831. Como é característico da história de nosso país, observam Bastide e Fernandes que

[...] a lei não foi cumprida em nenhuma de suas disposições, o que levou a Inglaterra a intervir de uma maneira drástica, sem considerações pela soberania brasileira, de 1845 em diante. O resultado foi que o tráfico aumentou rapidamente, refletindo-se ainda nos outros setores: elevação do custo escravo, ampliação desmedida da margem de lucro dos traficantes, morticínio em massa de africanos (em casos de perigo a 'carga' era lançada ao mar), irritação dos ânimos populares, o que tornava o tráfico uma questão de honra para os brasileiros etc. (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 57).

Nota-se que a vocação brasileira para dar um “jeitinho” e burlar as leis, ignorando-as, criando oportunidades de negócios escusos, inclusive para aquecer o mercado consumidor está intrinsecamente ligada à escravidão como negócio. Entende-se que, enquanto o mercado internacional se mobilizava no sentido das providências para o fim da escravidão em escala global, impulsionadas por motivos capitalistas, mercadológicos ou quaisquer outros, o Brasil aproveita-se desse momento para auferir mais lucros.

Na *intelligentsia* política, intelectuais brasileiros, aqueles oriundos da elite, que iam estudar na Europa, afeitos à nova ordem inglesa preconizavam o fim da escravidão (COSTA, 2008; FERNANDES, 2008, WILLIAMS, 2012); no entanto, para efeitos práticos, não era o que acontecia no mercado interno, como provam os números de entrada de escravos durante todo o XIX, determinando que a Inglaterra endurecesse o discurso, a atuação na vigilância das rotas

do tráfico e nas regras para as relações comerciais, porque, seguindo o pensamento de Emília Viotti da Costa, o Brasil, com a vinda da família real, tornou-se uma espécie de possessão indireta da Inglaterra.

Esses movimentos de endurecimento e ameaças estenderam-se a não poder mais durante todo o XIX, refletindo-se nos variados e lentos dispositivos legais de que a política brasileira foi lançando mão: 1850 - Lei Eusébio de Queiróz proibia o comércio de escravos para o Brasil; 1854 - Lei Nabuco de Araújo previa sanções para as autoridades que encobrissem o contrabando de escravos; 1871 - Lei do Ventre Livre concedia liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir dessa data, mas os mantinha sob a tutela dos seus senhores até atingirem a idade de 21 anos; 1885 - Lei dos Sexagenários (Saraiva-Cotegipe), que concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos.

Na prática, todos esses dispositivos eram formas de prolongar a escravidão, ludibriar os ingleses e tentar fazer o mesmo com os escravos. Ora, proibir a venda dos escravos fez com que seu preço disparasse, além de intensificar o tráfico interno, cujas taxas até então estavam estáveis.

Embora a família escravava não seja o escopo dessa pesquisa, quando nos debruçamos sobre a formação do povo brasileiro, como feito no item 1.2, necessariamente é preciso lançar luz sobre as tensões que se estabeleceram ao longo do século XIX, momento chave para a definição da política socioeconômica brasileira, e se recrudesceram a partir da abolição porque o que antes era tolerado, ou parte de uma dinâmica do cotidiano – a formação da família escrava sob o olhar do senhor – passava, com a abolição, a ser direito e exercício de cidadania. A família escrava tornou-se parte da família brasileira.

A escolha pelo véu encobrendo o que estava claro também é uma saída política. Basta que se aprecie a sequência de *Cartas a Favor da Escravidão*, do conhecido escritor, mas pouco discutido estadista, José de Alencar – um conjunto de sete cartas nas quais o autor defende as razões para que, apesar da pressão externa, o imperador D. Pedro II mantivesse a política de escravidão. Entre os argumentos de Alencar, pode-se destacar a crença na manutenção da escravidão, mesmo após a abolição, mas de preferência, sem ela, para que fosse absorvida, naturalmente pelos imigrantes, que até então não eram atraídos para o Brasil, justamente por haver escravidão; nenhuma nação, nem mesmo França ou Inglaterra, poderia questionar que o país prosseguisse escravagista, já que aquelas nações também tenham agido de maneira escusa,

mesmo após a Carta de *Declaração dos Direitos Humanos*, no caso da França, e contínua prática de castigos com chicotes na marinha, no caso da Inglaterra. Defende Alencar que a Inglaterra deveria renunciar ao Bill Aberdeen porque nos oprimia como nação “fraca” que éramos; Alencar alega que a vida degenerada e promíscua dos negros propiciava uma reprodução infundável que deveria ser aproveitada, tal qual faziam os EUA; a abolição resultaria em perda de credibilidade ao Imperador, perturbação da ordem econômica e social. Consistia, enfim, em não abolir, mas fazer uma transição lenta:

Todas as concessões que a civilização vai obtendo do coração do senhor limam a escravidão sem desmoralizar. O escravo não as erige em direito para revoltar-se como sucede nos mínimos favores de uma lei; ao contrário, tornar-se para ele benefícios preciosos que o prendem ainda mais à casa pela gratidão. Esse cativo, se for libertado, permanecerá em companhia do senhor; e se tornará em criado.

O liberto por lei é inimigo nato do antigo dono; foge à casa onde nasceu. O ódio da raça, que se via extinguir naturalmente com a escravidão, assanha-se ao contrário daí em diante. Tal será a sua ferocidade, que uma casta se veja forçada pelo instinto de conservação a exterminar a outra. (ALENCAR, 2008, pp. 111-112).

Acintoso para os dias atuais? Real. Documento que expressa o pensamento da classe dominante do XIX. Contrariando, porém, as intenções de José de Alencar, os documentos analisados por Robert Slenes (2011) provam que as famílias escravas não apenas existiam como se mantinham estáveis. Ao analisar o caso do casal Policarpo Salvador e Afra, escravos que pleiteavam novo registro de casamento, em 1899, mas cujo “matrimônio” deva ter se dado em torno de 1859, conforme declaração do casal e de testemunhas, estavam unidos há 40 anos. É dessa “degeneração” que trata Alencar?

Em termos numéricos, Slenes, ao se debruçar sobre o caso de Campinas, registra que, em 1779, o recenseamento anotava 156 cativos africanos. No censo de 1829, registrou-se 4800 cativos; em 1854, o dobro; em 1872, 14 mil cativos, sendo essa “uma população predominantemente “crioula”, isto é nascida no Brasil.” (SLENES, 2011, P. 78-79). Slenes argumenta ainda que os escravos, em sua maioria, “moravam e trabalhavam em unidades médias ou grandes (...), onde se casavam e formavam famílias conjugais estáveis” (SLENES, 2011, p. 80). Em razão de um número muito maior de escravos do sexo masculino, segundo Slenes, pode ter favorecido a poligamia, mas descarta o autor os argumentos sexuais deturpados de degeneração utilizados por Alencar, pelos relatos de viagem e insistentemente repetidos pela historiografia tradicional do século XX.

Essas uniões estavam condicionadas ao consentimento do senhor: não eram permitidos casamentos entre pessoas de donos diferentes, nem com pessoas livres, uma estratégia de aliciamento e dependência de que Alencar trata. As primeiras uniões seguiam o rito católico, eram realizados na Igreja e, por isso, havia todo um ritual de permissões e licenças a serem seguidos. No entanto, com o passar do tempo, esses casamentos religiosos foram diminuindo por razões muito simples: a igreja era contrária às separações das famílias, fosse do casal escravo, fosse de pais e filhos, o que ia contra os interesses econômicos dos senhores; e havia ainda a “africanização” de certos grupos de escravos que, ao serem separados na senzala, teriam se desinteressado do “rito cristão” (SLENES, 2011, p. 97). Outra hipótese aponta para a atuação da igreja ser mais efetiva em umas localidades que em outras. E, por fim, existia a política de povoamento, como foi o caso de São Paulo, que incentivava o matrimônio entre escravos, sem a necessidade do intermédio religioso. (SLENES, 2011, p. 98). O que importa a nossa pesquisa é que a instituição familiar, nos moldes ocidentais, idealizada para servir aos interesses escravocratas, se deu em número considerável e passou a se constituir também em uma forma de resistência.

Dessas uniões tivemos gerações de cativos aqui nascidos que, paulatinamente e à revelia do Estado, foram incorporadas à vida social e política colonial – razão até para os escritos do mesmo José de Alencar seja pela peça *Demônio Familiar* - em que o escravo doméstico, que nada mais é que uma criança muito travessa, é retratado como a razão para a ruína da família urbana, que não sabia lidar com o escravo dentro de seus lares, um demônio, por isso deveria ser evitado –, seja pela ilustração do casal de escravos em *O tronco do ipê* - cuja comparação inevitável do casal de velhos a serem tutelados como se fossem duas crianças também esclarece a visão que o romancista tinha da família escrava e dos arranjos sociais dos negros. Mas o Estado, o Imperador deveria realmente se preocupar com esses elementos se infiltrando na família brasileira? Slenes acredita, como podemos perceber em Alencar, que essa preocupação era latente:

(...) as diferenças no “controlar” branco podem ter incidido nos padrões do “lar” negro. Em São Paulo os senhores seguiam de perto a escolha, por parte dos escravos, de parceiros para o matrimônio religioso, e concordavam que os escravos “casados” não deviam ser separados por venda ou herança. (SLENES, 2011, P. 132, nota 61).

O controle dessa família negra esteve nas mãos dos senhores. A eles cabia a aceitação ou não das uniões, a administração da prole do casal, a disposição de suas vidas. A vida conjugal estava, muitas vezes, condicionada à longevidade desses senhores: quanto mais ele vivia, menor

o número de desmembramentos familiares. A perspectiva de certa durabilidade para as famílias escrava gerava uma série de consequências importantes: de algum modo formá-las mantinha, a partir do olhar do senhor, os cativos reféns da estrutura material (casa, pequena posse de terra, manutenção da vida de si e dos filhos), tornava as fugas mais difíceis porque mais custosas. No entanto, gerava um espaço de resistência:

A família é importante para a transmissão e reinterpretação da cultura e da experiência entre as gerações. O grupo subalterno que tem instituições familiares arraigadas no tempo e redes de parentesco real e fictício não está desprovido de “formas de união e de solidariedade”, muito menos de uma memória histórica própria; portanto, suas interpretações da experiência imediata nunca serão idênticas às do grupo dominante nem poderão ser previstas a partir de um raciocínio funcionalista. (SLENES, 2011, p. 124 – grifo do autor).

Sob outra perspectiva, os arranjos familiares, ao formar essas “redes de solidariedade” formavam também focos de resistência à condição imposta aos cativos. Estes arranjos não significaram a aceitação de um modo de ser imposto pelo senhor, a despeito do que se possa afirmar sobre os casamentos cristãos celebrados nesse período, mas a possibilidade de manutenção de uma vida em comum, da formação de núcleos de afeto e de vivências ancestrais. Slenes chama tal estratégia de “armas simbólicas” (SLENES, 2011, p. 141), às quais se somam as tradições culturais, linguísticas, inclusive de resistência econômica, “além de ser uma união para a criação das crianças” (SLENES, 2011, p. 157).

Há que se considerarem também os aspectos psicológicos e emocionais dessas uniões que propiciaram suportar as agruras inerentes à situação de escravidão. Relatos de danças, instrumentos musicais, semelhanças entre a senzala, cubata e quilombos remetem ao passado em liberdade em África e não são raros os relatos dos viajantes, demonstrando o esforço para a manutenção desse valor simbólico com a vida anterior, a vida de liberdade.

As continuidades nessa história, contudo, mostram que os “objetos” do tráfico não eram simplesmente “vítimas”. Eles reagiram e, ao levantar seus “mocambos” nas choupanas africanas, nas senzalas e nas aldeias de fugitivos no mato brasileiro, mostraram que sua cultura lhes dava condições para enfrentar o vendaval de forma resoluta e criativa. (SLENES, 2011, p. 182).

Lembre-mo-nos de que essas tensões de foro íntimo, privado, estão se dando ao mesmo tempo em que as tensões macroeconômicas e micropolíticas estão acontecendo. À cena dos votos descrita por Emília Viotti Costa daquela votação esmagadora a favor do fim da escravidão

de quatro séculos estão subjacentes as vidas que foram se formando e acalentando o desejo de viver em sociedade.

À perseguição aos traficantes e imposição de ações punitivas para conter o contrabando, nos idos de 1850, resultaram em milhares de escravos mortos jogados ao mar para esvaziar os porões dos navios abordados pela fiscalização naval inglesa; a lei do ventre livre mantinha o tutelado trabalhando durante toda a infância e adolescência, criando-se uma conseqüente dependência econômica e emocional do tutelado; após os sessenta anos, se com sorte se chegasse a essa idade, o que o liberto faria? Slenes demonstrará que a flor das senzalas era o fogo mantido em brasa que aquecia aqueles grupo e famílias, uma metáfora para desejo ardente de vencer aquela situação de cativo.

O conhecimento de história é muito salutar. Por vezes, para que se possam antever projetos de futuro. Por vezes, para que se tenha a certeza daquilo que não se deseja para o futuro. Curiosamente, os mesmos mecanismos que fizeram do jovem afrodescendente escravizado e do idoso escravo liberto reféns de mecanismos espúrios de uma política falsa são aplicados nos dias atuais. Creio que nesse momento, com mais rigor e menos sutileza, de modo que a vocação escravagista dos modelos econômicos adotados pelo Brasil se perpetue e se repita.

Assim, mobilizado pelo mercado internacional e por pressões externas, o Brasil se viu na obrigação de seguir os ditames da economia mundial, sob pena de ser excluído do desenvolvimento que se operou nas economias dos países que aboliram a escravidão ao longo do XIX. Não à toa, percebe-se o descompasso da economia brasileira em relação ao resto do mundo, já que por essas terras protelaram-se por 80 anos os encaminhamentos para a abolição da escravidão.²⁸

O século XX brasileiro se inicia, portanto, com duas grandes mudanças legais: a abolição da escravidão e o advento da República. Com esses dois dispositivos, esperava-se que aquela nebulosa incógnita sobre o povo brasileiro viesse a se desfazer. Mas os estudos de Florestan Fernandes, ainda sob orientação de seu professor Roger Bastide, no capítulo "Do Escravo ao Cidadão" (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 27-89) mostram que o vertiginoso contingente escravo necessário para a manutenção das lavouras de café, açúcar, destilarias teve um crescimento da ordem de 41 mil, em 1811, para 79 mil, em 1836 - o crescimento dessas

²⁸ A ilegalidade da escravidão foi reconhecida por Portugal em 1869, embora já tivesse tornando livre os escravos de suas colônias desde 1854. Embora o Brasil não fosse mais uma colônia portuguesa, é forçoso lembrar o seu alinhamento regencial à política externa praticada pela ex-metrópole.

culturas atraiu para a província de São Paulo investimentos de outros lugares do Brasil e, por consequência, esses investidores também traziam a massa escrava que já possuíam, além de comprarem novos escravos à medida que esses negócios cresciam. Lembremo-nos que é justamente nesse período que os embargos ingleses estão em vigência.

Ao longo da segunda metade do XIX, o que se assiste é a diversificação do trabalho escravo e a diversificação de seu uso na economia. Segundo Fernandes, em 1872, além das formas tradicionais do trabalho escravo, havia o aluguel desse tipo de mão de obra para serviços domésticos e manuais (BASTIDE & FERNANDES, 2008). O número de escravos que começará a baixar, como averiguado em São Paulo, segundo o sociólogo, tem uma explicação que não é facilmente compreensível para o leitor leigo ou desatento: trata-se de uma espécie de migração do “*status* do escravo que se modifica, a própria escravidão que desaparece, condenada pelas novas condições de existência social” (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 63). É a tal transição de que tratava Alencar e isso significa que a escravidão não desaparece. Ela se transforma a partir das condições materiais determinantes do mecanismo de existência social no Brasil.

O Brasil moderno começa com uma população, repetindo as palavras já citadas de Emília Viotti da Costa, de “mais de 700 mil escravos, em sua maioria localizada nas províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, (que) foram assim, do dia para a noite, transformados em homens livres” (COSTA, 2008, p. 10) e afirma ainda que

Os ex-escravos foram abandonados à sua própria sorte. Caberia a eles, daí por diante, converter sua emancipação em realidade. Se a lei lhe garantia o *status* jurídico de homens livres, ela não lhes fornecia os meios para tornar sua liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativeiro haviam criado. A Lei Áurea abolia a escravidão, mas não o seu legado. (COSTA, 2008, p. 12).

É preciso problematizar que “dia para a noite” foi esse. Como vimos, o processo foi longo e não se deu de forma abrupta. O decreto em si, para se livrar do “ominoso legado”²⁹ da escravidão, assim como as votações na câmara e no senado, deram-se de forma rápida demais para os padrões protocolares devido às pressões externas que o país estava sofrendo, mas há

²⁹ Referência à fala dos deputados à princesa Isabel, por ocasião da abolição, proferida em junho de 1888 (COSTA, 2008).

que se considerar que a abolição estava sendo gestada durante todo o XIX, a despeito dos conservadores e escravagistas que teriam mantido o regime exatamente como estava e pelo tempo que se mantivesse lucrativa.

O que não houve, de fato, foi um planejamento de absorção das massas de ex-escravos, que viriam a engrossar a camada empobrecida e miserável da população brasileira. Nesse sentido, Costa é assertiva quando afirma que a igualdade jurídica não promovia inserção social. O que subjaz a essa falta de planejamento? Talvez falta de vontade política, talvez descaso mesmo, talvez uma retaliação ao fato de os senhores de escravos não terem recebido indenizações, como exigiam. Talvez pela própria esperança de que a população fosse dizimada, como afirmou Alencar ou como vaticinava “João Batista de Lacerda, médico e diretor do Museu Nacional de 1895 a 1915, [que] representava uma versão do pensamento científico da época” – “Em 100 anos, não haverá mais negros no Brasil” – o que pretendia que acontecesse pela política de miscigenação e do branqueamento, que em três gerações “produziria uma população com fenótipo branco” (DOEBBER, p. 133, 2012).

Não se pretende, com esse raciocínio, perpetuar o discurso da vítima ou do "coitadismo". Ao contrário. O que se busca é justamente mostrar o percurso de resistência negra, comungando o pensamento de Amílcar Araújo Pereira de “que existiu “Movimento Negro” no Brasil desde que os primeiros seres humanos escravizados na África chegaram à costa brasileira” (PEREIRA, 2013, p. 112). O que se busca, ainda, é problematizar que a ausência de um planejamento de absorção da população escrava tornada liberta demonstra descaso, como se o problema não fosse das mesmas autoridades que promulgaram a lei que acabou com a escravidão. O número de “700 mil escravos”, seguindo o raciocínio de Florestan Fernandes, pode ser muito maior, porque desde meados do XIX, como mostra o sociólogo, o *status* de escravo já estava migrando. Mas para quê? De forma prática e realista, a constatação de Florestan Fernandes é que

Apesar dos ideais humanitários que inspiravam as ações dos agitadores abolicionistas, a lei que promulgou a abolição do cativo consagrou uma autêntica espoliação dos escravos pelos senhores. Aos escravos foi concedida liberdade teórica, sem qualquer garantia de segurança econômica ou de assistência compulsória; aos senhores e ao Estado não foi atribuída nenhuma obrigação com referência às pessoas dos libertos, abandonados à própria sorte daí em diante. (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 65).

Nesse sentido, o século XX se inicia como palco de lutas e de desigualdades, com um problema do racismo que resultaria ainda maior. Diante dele e de todas as dificuldades que se colocariam ao longo do novo século, nada mais havia a ser feito que prosseguir, resistindo.

2.2 Racismo e Resistência

*As trancas, as correntes, a prisão do corpo outrora...
Evoluíram para a prisão da mente agora
Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual
Continua caso raro ascensão social
Tudo igual, só que de maneira diferente
A trapaça mudou de cara, segue impunemente
As senzalas são as antessalas das delegacias
Corredores lotados por seus filhos e filhas...
Verdadeiras ilhas, grandes naufrágios
A falsa abolição fez vários estragos
Fez acreditarem em racismo ao contrário
Num cenário de estações rumo ao calvário
Heróis brancos, destruidores de quilombos
Usurpadores de sonhos, seguem reinando...*

(GOG, *Carta à Mãe África*).

A historiografia recente que se ocupa da história do negro no Brasil e que faz a crítica sobre a historiografia clássica tem uma frase em comum, recorrente, forte: o movimento negro sempre existiu. A partir dessa afirmação deve-se entender outra: sempre houve resistência.

É muito recorrente, na sala de aula, quando se aborda o assunto, ouvir a pergunta indignada dos pequenos diante da história: “professora, mas os negros, os escravos não faziam nada?”. Essa pergunta é um lugar comum. Tudo igual, como diz Gog em sua canção. Foi a conclusão de Florestan e Bastide, como vimos no subcapítulo anterior. É o que vem mostrando os dados ao longo da história. É uma “sensação” recorrente. Daí a necessidade de atenção a estratégias que são sugeridas pelos novos pensadores, pela revisão historiográfica. É passada a hora de contar uma história diferente. De dar a resposta aos meninos e meninas de nossas escolas: sim, eles e elas fizeram muitas coisas!

A organização negra é preponderante e definitiva para que compreendamos como foi possível resistir ao processo de exclusão que se seguiria nos anos iniciais do século XX. Organizações como as irmandades dos pretos (Irmandade do Rosário dos Pretos, em Salvador,

mas com focos em diversas cidades, como Santos, Rio de Janeiro, São João del Rey, São Paulo, Cachoeira do Campo, Sabará, Ouro Preto, Serro, Viamão, Caicó, Mostardas, Rio Pardo, Paracatu; São Benedito dos Homens Pretos), as associações e clubes de irmãos pretos - Clube Floresta Aurora e Sociedade dos Desvalidos de Salvador, por exemplo, as agremiações e escolas de samba (GONZALEZ, 1982, p. 18-22), os quilombos³⁰, as organizações negras de jornalistas ou profissionais voltados ao exercício do jornalismo de denúncia, como *O Clarim da Alvorada* e *O Getulino*, que “denunciavam as discriminações raciais mais chocantes do nosso quadro urbano, no emprego, na moradia, na educação, nos locais de lazer” (SANTOS, 1994, p. 89), os terreiros de umbanda e candomblé, todas essas entidades reuniram-se em torno de um traço comum – a cor – para trocas e estratégias que, se por um lado, às vezes se equivocaram aderindo ao projeto de uma política civilizatória de participação social idealizada pela sociedade não negra, por outro, e na grande maioria dos casos, percebeu que a associação de pares seria a única forma de sobrevivência em um mundo que queria apagar a forma negra de ser e estar. Petrônio Domingues relata ainda que

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical (...)”. (DOMINGUES, 2007, 103).

Domingues faz um amplo relato das ações que envolveram o movimento negro e as entidades que surgiram com o fim único de apoiar o povo negro, em um exercício de pedagogia da libertação negra para que conseguisse emancipar-se das opressões promovidas para que ele se dizimasse, se não de fato, apagando-se e se confundindo com um outro que ainda o dominava. Como se percebe, diversos são os exemplos que a historiografia resgata hoje como focos de

³⁰ Ressalta-se a importância de compreender que um quilombo não é um “ajuntamento humano”, mas um núcleo de convivência e resistência, de fraternidade cultural e social, trata-se de uma comunidade no sentido da rede de relações que se sustentam, em continuidade àquela forma seminal que Robert Slenes apontou em suas pesquisas.

resistência e permanência do negro na sociedade brasileira que fizeram toda a diferença para que o projeto de embranquecimento engendrado a partir de então não funcionasse completamente.

A reparação histórica da espoliação dos africanos e seus descendentes passaria ao largo, na quietude, conforme os projetos de branqueamento social que vigoraram até a segunda metade do XX, não fosse o fato de que não se pode esquecer. É o remanescente escravo, com sua nova roupagem de escravidão, chamado “homem de cor” por uma literatura constrangida que estava servindo no mercado de trabalho em posições subalternas e engrossando as camadas pobres do povo brasileiro que faz surgir hoje pesquisas como essa. Só há resistência se houver luta. Passemos a compreendê-las à luz dos acontecimentos pós-abolição.

Na constituição de 1891, os libertos, cuja menção indireta no artigo 69, parágrafos 4º (“os estrangeiros, que se achando no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem”) e 6º (“os estrangeiros por outro modo naturalizados.” - BRASIL, 1891), passaram assim a integrar a sociedade brasileira. Os eleitores não poderiam ser mendigos ou analfabetos (art. 70, § 1º, itens 1 e 20, BRASIL, 1891); os cidadãos teriam os seus direitos cassados se fossem considerados incapazes mentalmente ou condenados (art. 71º, § 1º, itens a e b, BRASIL, 1891). O direito à liberdade foi assegurado no artigo 72º que, no parágrafo segundo, declarava que “todos eram iguais perante a lei”.

Não há menção direta à população liberta, negra ou ex-escrava. Assim, a primeira constituição da república brasileira passa ao largo da maior mácula da formação do povo brasileiro. Mas podemos ler nas entrelinhas: em seis meses, os naturalizados de “outro modo”, ou seja, africanos escravizados ou não, tornar-se-iam cidadãos. Como a maioria integrava as camadas empobrecidas e sem estudo, não teriam direitos políticos, não constituindo ameaça ao pleito. E se dessem algum tipo de trabalho à ordem, os artigos 70º e 71º suprimiriam os direitos de libertos, negros ou afrodescendentes.³¹

Assim, a entrada do século XX, assistiu a duas facetas para a absorção econômica dos libertos: os que permaneceram no campo e aqueles que se dirigiram às cidades. Os primeiros

³¹ Embora não seja objeto de discussão nesse trabalho, as populações negras e afrodescendentes, ao longo do século XX, foram submetidas a toda sorte de violências, não escapando às internações compulsórias em manicômios e prisões, seguidas da supressão de seus direitos civis. (Ver: GONZÁLES, 1982; ARBEX, 2013; BARRETO, 1956; SOUZA, 1983; FANON, 2008).

tiveram a possibilidade, quando não estavam diante de um senhor ressentido, de serem admitidos como trabalhadores assalariados nas fazendas em que outrora foram escravos, segundo as condições de seu antigo senhor, claro. Os segundos, aqueles que se dirigiram para as cidades em busca de uma nova vida, distante da memória da escravidão nas fazendas, tinham poucas chances de colocação, sempre marcada por “lenta reabsorção do elemento negro no sistema de trabalho, a partir das ocupações mais humildes e mal remuneradas.” (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 71).

Além desse cenário de poucas perspectivas, havia o imigrante europeu, introduzido na economia brasileira desde o início do XIX e mais maciçamente com o fim da escravidão. Os imigrantes europeus traziam, supostamente, além da desejada branquitude, o *know-how* para a agricultura, tornando-se trabalhadores mais competitivos, portanto preferidos pelos empregadores, os antigos senhores, pensamento que seria profundamente contrariado com os estudos atuais de Henrique Cunha Jr. (2013), que demonstram a avançada tecnologia e conhecimento técnico trazido pelos africanos, de que se serviram os colonizadores para a empresa colonial.

Os primeiros cinquenta anos do século XX foram marcados pelo decréscimo significativo da população negra e afrodescendente, chamado por Florestan Fernandes de “déficit negro”:

Os resultados de investigações sociológicas, feitas por Roger Bastide, levaram-no a concluir que o “déficit negro” não provinha nem da incapacidade adaptativa do negro, nem de fatores de ordem fisiológica, mas das deploráveis condições de vida enfrentada nos cortiços da cidade. Assim, a falta de vitalidade da população negra seria fruto da miséria, do pauperismo e da promiscuidade, que atingiram tão duramente um largo setor dessa população. (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 76).

Em termos percentuais, o censo de 1886 apontava que 23,9% da população de São Paulo era composta por negros e pardos; em 1940, esse percentual baixou para 12,01%. Essa baixa, ainda conforme Fernandes, deveu-se à migração, à mortalidade e ao aumento do número de imigrantes, engrossando a parcela branca da população (BASTIDE & FERNANDES, 2008).

No entanto, Hélio Santos vai chamar, ironicamente, o processo de branqueamento no Brasil de “milagre” e aponta razões outras, além dessas já expostas para a vertiginosa queda de negros e pardos nos números dos censos. Segundo o pesquisador a indagação principal que se deve fazer aos dados, comparando-se a declaração de raça entre os censos de 1890 e 1940, não

é sobre o aumento de brancos, mas de onde eles vieram. Segundo os dados do censo, em 1890, a população se dividia, segundo a cor, em: 44% branca; 15% preta; 41% parda. Em 1940, o censo apresenta: 63% branca; 15% preta; 21% parda; 1% amarela³². Analisando o decréscimo de pardos e a elevação de brancos nos 50 anos, Hélio Santos conclui que “os pardos viram brancos” (SANTOS, 2003, p. 46). E completa:

O que ocorre no Brasil é que a metamorfose dos pardos em brancos se dá mediante a construção de um imaginário coletivo construído com o apoio de nossas elites que têm uma baixa auto-estima (sic), própria de quem vive nos trópicos mas sonha com a Europa. Vejamos como isso ocorre: uma pessoa parda, que tenha um filho gerado de uma união com uma pessoa branca, não considera que gerou uma criança parda um pouco mais clara, mas sim um bebê “branco”! (SANTOS, 2003, pp. 46-47).

Abdias do Nascimento chamará ao mesmo fenômeno de genocídio, fornecendo inúmeros exemplos sobre esse pensamento e a forma como ele se dava no Brasil que irrompia o século XX (NASCIMENTO, 1978). Assim, a interpretação da crescente população “branca” é reforçada pelo modelo eurocêntrico, ocidentalizado, civilizado à europeia, branqueado, de preferência de cabelos lisos e tez clara. Hélio Santos apresenta dados consistentes e argumentação lógica para demonstrar que o *darwinismo* social foi o verdadeiro processo de branqueamento empregado no nível das ideias no Brasil. Santos, ao interpretar os dados dos censos de 1950 e 1960, comprova que além dos pardos ficarem “brancos”, o mesmo fenômeno se dará com a população preta: se em 1890 e 1940, ela se mantinha em 15%, em 1950 cai para 11%, em 1960 para 8,7%, em 1976, 8,4% e em 1980, o milagre se opera: 5,9% da população se declaram preta. Hélio Santos chama o fenômeno de “empardecimento” (SANTOS, 2003, p. 56).

Essa dança de números e cores é reveladora para compreendermos o século XX e a mobilidade negra na sociedade brasileira.

Ao contrário de outras nações e suas soluções para lidar com o elemento étnico incômodo – *apartheid*, solução final, diáspora, holocausto – o Brasil viveu uma *apartheid* moral como solução final para a diáspora negra: nosso holocausto se deu dentro das mentes pelo mais perverso mecanismo de silenciamento. Em uma pátria com uma abolição pacífica, com pretensa democracia racial, em que o encontro de raças é um verdadeiro espetáculo, o negro, ao longo

³² Imigração japonesa. Contingente de 85 mil pessoas entre 1920 a 1930 (SANTOS, 2003, p. 44).

da história, vai ficando mais claro: clareia suas ideias com a benevolência branca que lhe ensina civilidade. Nascia o “preto de alma branca”.

O que tais intelectuais não queriam enxergar é que a pobreza, miséria e desigualdade de condições favoreceram o recrudescimento das mazelas da população negra. No entanto, há que se considerar o raciocínio do ser o que não se é, levado às práticas sociais afrodescendentes, para garantir a existência e participação do mestiço na sociedade. O negro era forçado a assumir uma identidade que não era a sua, mas aquela desejada pelo mundo branco como socialmente civilizada e aceita, para participar da sociedade. Nesse sentido, a violência simbólica vai desde as palavras e expressões eufêmicas utilizadas para se referir a esse ou aquele expoente negro; à obrigação do cabelo expressamente alisado, sem um fio sequer revoltado para as mulheres, e parafinado, no caso dos homens; às vestimentas ocidentalizadas e vistas como decentes; ao comportamento à mesa, nas danças, na arte, na expressão, no riso, branqueadas. O “diploma” ou “passaporte” de brancura, expressão tomada de empréstimo a Roberto Dávila, embora não tenhamos vivido as práticas assimilacionistas impingidas pelos colonizadores portugueses em África³³, eram bem parecidos, mas mais cruéis, porque velados.

Nesse sentido, confrontando o mito da igualdade racial, um documento histórico, confessional e de assunção de culpa histórica é a Lei Afonso Arinos, nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Na redação da lei, que “inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça ou de cor” (BRASIL,1951), artigo após artigo, são descritas as vicissitudes por que passavam os negros e afrodescendentes, por isso não nos furtamos o direito de citá-la em sua integralidade:

Art 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

³³ Refiro-me à norma editada pelo Governo de Portugal, em 9 de janeiro de 1917, a Portaria Provincial nº 317, também conhecida como Alvará do Assimilado ou Portaria do Assimilado, publicada no Boletim Oficial nº 02/1917, promulgada pelo Governador Geral de Moçambique Álvaro de Castro, e aos dispositivos oriundos dessa portaria. Ver: THOMAZ, Fernanda do Nascimento. **Os “Filhos da Terra”**: discurso e resistência nas relações coloniais no sul de Moçambique (1890-1930). UFF, 2008 (Dissertação de mestrado); ZAMPARONI, Valdemir Donizette. **Entre Narros & Mulungos**: Colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques c. 1890- c.1940. USP, 1998 (Tese de doutorado). SILVA, Cristina Nogueira da. Da "carta de alforria" ao "alvará de assimilação": a cidadania dos "originários de África" na América e na África portuguesas, séculos XIX e XX. In: **A experiência constitucional de Cádiz**: Espanha, Portugal e Brasil. BERBEL, Márcia; OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (orgs.). São Paulo, Alameda, 2013.

Art 2º Recusar alguém hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento da mesma finalidade, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a Cr\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros).

Art 3º Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Art 6º Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo do funcionalismo público ou ao serviço em qualquer ramo das forças armadas, por preconceito de raça ou de côr. Pena: perda do cargo, depois de apurada a responsabilidade em inquérito regular, para o funcionário dirigente de repartição de que dependa a inscrição no concurso de habilitação dos candidatos.

Art 7º Negar emprêgo ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, emprêsa concessionária de serviço público ou emprêsa privada, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros), no caso de emprêsa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e emprêsa concessionária de serviço público.

Art 8º Nos casos de reincidência, havidos em estabelecimentos particulares, poderá o juiz determinar a pena adicional de suspensão do funcionamento por prazo não superior a três meses.

Art 9º Esta Lei entrará em vigor quinze dias após a sua publicação, revogadas as disposições em contrário. [...]. (BRASIL, 1951).

A leitura atenta desse documento permite apontar alguns tipos de discriminação praticada nas primeiras décadas do século XX. Note-se que a natureza dos crimes são de recusa, privação, negação, oposição de obstáculos de natureza diversa: desde o acesso a lojas comerciais, e ao próprio ato de negociação de algo (compra e venda, por exemplo), ao constrangimento de ter a matrícula em uma escola ou um emprego negado. Não há, no entanto, em nenhuma parte do texto a especificação “raça negra” ou “preconceito de raça negra” ou ideia semelhante que aponte explicitamente para o fato de que negros e afrodescendentes sofriam as discriminações ali descritas. Mais um fenômeno do racismo velado de que o Brasil se revestiu. Tomemos um caso: o advento da Lei Afonso Arinos. Em matéria veiculada no jornal O Globo – versão online – em 21 de outubro de 2013, secção *Acervo*, lê-se a manchete:



Figura 2 - Fonte: Acervo O Globo, 2014

Nessa mesma notícia, chama atenção a opinião do veículo de comunicação – a matéria não foi assinada – ao afirmar que a eficácia da lei permanecia sob questão, uma vez que nunca foi devidamente aplicada, ou seja, até 1990, data da morte do autor do projeto de lei – Afonso Arinos de Melo Franco – a lei nunca levou ninguém para a prisão. O dado deveria ser importante indício de que tanto o comportamento das pessoas, quanto a lei em si não precisariam de nenhuma ação antirracista. Infelizmente, não era um dado naquele momento, não foi após a promulgação da lei e não é, até os dias atuais.

Outro fato interessante da mesma matéria de *O Globo* é a motivação para o projeto de lei: a situação flagrante de racismo enfrentada pela antropóloga, bailarina e coreógrafa negra, norte-americana, Katherine Dunham, que foi impedida de se hospedar no hotel Esplanada de São Paulo. Elisa Larkin do Nascimento vai além da notícia. Em sua obra *Sortilégio de Cor*, apresenta os antecedentes que culminariam na Lei Afonso Arinos: os movimentos organizados pelo Teatro Experimental Negro (TEN) e a pressão da Convenção Nacional [Congresso] do Negro Brasileiro (CNB), cuja primeira reunião nacional ocorreu em 1946, levando as reivindicações do 2º Congresso Afro-Brasileiro, de 1937, sobretudo representadas nas palavras de um “cidadão negro anônimo” (NASCIMENTO, 2003, p. 256)³⁴ e a “proposta que

³⁴ “O Congresso Afro-Brasileiro deveria assinalar como é lamentável a condição do negro no Brasil. O Congresso Afro-Brasileiro deveria dizer ao negro que o linchamento social é pior que o linchamento físico. O Congresso Afro-Brasileiro deveria quebrar as algemas da opressão. O Congresso Afro-Brasileiro deveria dizer ao negro que está morrendo de tuberculose, do trabalho pesado, de carregar fardos e de tristeza. O Congresso Afro-Brasileiro deveria lembrar ao negro que ele é selecionado para as mais baixas ocupações. O Congresso Afro-Brasileiro deveria perguntar ao negro quanto ele quer ainda ser escravo.”
Fonte: PIERSON, Donald. *Negroes in Brazil* – a study of race contact in Bahia. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois U. Press, 1967, p. 223

definia o racismo como crime de lesa-pátria, além de demandar políticas de igualdade racial, como bolsa de estudo e incentivos fiscais” (MOREIRA, 2015)³⁵.

O *Manifesto à nação Brasileira*, resultado da I Convenção Nacional do Negro, foi apresentado pelo senador Hamilton Nogueira à Assembleia Constituinte. Nesse documento, parte do discurso proferido ao senado em 15 de março de 1946, o senador fazia representar o desejo da resistência negra e a necessidade de reconhecimento das discriminações raciais no país, mas todos os argumentos colocados foram sistematicamente ignorados. No mesmo ano, o senador Hamilton Nogueira, na sessão de 22 de agosto, apresentou proposta de emenda ao texto constitucional, especificamente no artigo 159º (antigo projeto) / artigo 141º (projeto revisto), cujo texto do parágrafo primeiro era “todos os brasileiros são iguais perante a lei”, para que se acrescentasse “sem distinção de raça e de côr”. (BRASIL/SENADO FEDERAL, 1946, p. 410).

O debate que se segue (anexo 1) à defesa feita pelo senador Hamilton Nogueira dá mostras à virulência da negação da existência do racismo, assim como a forma como o assunto era tratado pela política nacional. Sob ironias, ofensas e desordem, o projeto foi votado e rejeitado. A resistência da política brasileira em aceitar as práticas racistas existentes como práticas sociais é confirmada nesse episódio da forma mais triste, pois o único representante negro – senador Claudino Silva, do Partido Comunista Brasileiro (PCB) – utilizando-se de um discurso conciliador, mas negativo, também votou contra o projeto. Assim todas as demais emendas sobre o assunto foram negadas. (BRASIL/SENADO FEDERAL, 1946, p. 410). Anos mais tarde, o senador Claudino Silva, segundo Abdias do Nascimento, admitiu que votou contra sua vontade, seguindo a orientação dada pelo partido. (NASCIMENTO, 2014, pos. 1960-1963).

Claudino José da Silva, o único representante negro na Assembleia, deputado federal do Partido Comunista, fez um discurso de oposição à medida. A alegação sob a qual o Partido Comunista agora se opunha à medida era de que ela viria “restringir o sentido mais amplo da democracia” constitucional. Mais tarde, o deputado Claudino José da Silva haveria de confessar, numa assembleia da Convenção no Rio, que agiu sob estritas ordens do partido, sendo ele pessoalmente a favor da proposta (Nascimento, A., 1976, p. 33-5). Efetivamente, no dia 13 de maio de 1946 o deputado havia se pronunciado a favor da adoção de dispositivo nesse sentido (Annaes da Assembleia Constituinte, 3, sessão XXV, 14 mar. 1946, p. 409). (NASCIMENTO, 2014, pos. 1963).

³⁵Conteúdo do Projeto Afreaka disponibilizado em formato digital. Disponível em <http://www.afreaka.com.br/notas/o-teatro-experimental-negro-de-abdias-nascimento/>. Acesso em 16/07/2015.

O que se percebe é que a política brasileira, na extensão de suas práticas racistas, além de não admiti-las, também impingia os próprios negros a aceitá-la, sob um discurso laudatório de democracia, tal como se dá no caso de Claudino Silva. Não bastava negar os direitos. Era preciso reafirmar uma posição de branquitude majoritária.

Mas a resistência foi a pauta do século XX. Ainda na esteira das denúncias, o TEN, orquestrado por seu líder Abdias do Nascimento, percebeu que somente a publicidade sobre os atos de racismo poderia mudar a realidade até então vivida por negros e negras. A somar esta constatação, os atos de racismo manifesto praticados contra personalidades estrangeiras eram uma porta aberta para o debate. No ano de 1947, a antropóloga norte-americana Irene Diggs, negra, foi barrada no hotel Serrador do Rio de Janeiro. O fato chegou à imprensa e foi recebido com surpresa pela pesquisadora. Abdias do Nascimento transcreve as palavras de pesar da discriminada, estampadas na notícia dada pelo jornal *Diretrizes*, de 10 de fevereiro de 1947:

O que mais me seduzia, neste país, era a convivência fraterna dos brancos, negros, mulatos e índios, e isso, a meu ver, é o que há de básico e substantancial numa democracia. [...] Foi com essa ilusão que cheguei ao Rio, rumando do aeroporto para o Hotel Serrador, onde, com muita antecedência, a Embaixada Americana reservara aposentos para mim. Eu vinha em missão oficial do Departamento de Estado, estudando a situação social e histórica dos negros na bacia do Prata e do Brasil. (NASCIMENTO, 1982, p. 71).

Perguntada sobre a razão da recusa do hotel, a antropóloga foi taxativa:

Porque sou negra. O Hotel Serrador arranjou às pressas uma desculpa amarela que não me convenceu. Não sabia, naquele hotel, que a Dra. Irene Diggs era negra, e daí a atrapalhão em que ficaram quando me apresentei na portaria. [...] Agora estou convencida de que no Brasil há mais preconceito do que em qualquer outro país da América, com exceção dos Estados Unidos. No meu país esse preconceito tende a desaparecer, ao passo que aqui a tendência é aumentar. (NASCIMENTO, 1982, p. 72).

A previsão de Diggs se apoia no fato de que, naquele momento, os negros estadunidenses já alcançavam algum bem-estar social, maior representatividade no mercado de trabalho, melhoravam o seu nível aquisitivo, o que lhes concedia moradia e estudo ao nível de outras parcelas da sociedade não negra. Para a antropóloga estava claro que os negros de seu país ainda enfrentariam outros obstáculos, mas não eram mais “tratados como párias” (NASCIMENTO, 1982, p. 72). Esse foi justamente o tratamento dado a ela, em 1947, o que se

repetiu em 1950 com Katherine Dunham. O caso da coreógrafa, no entanto, alcançou vulto midiático muito maior. Além da mídia, Gilberto Freyre foi envolvido, porque foi chamado em socorro pela artista. O deputado Afonso Arinos, também envolvido no episódio, desencadeando todo um movimento que tencionava proteger a famosa artista e o próprio fiasco racial, conseguiu intensa cobertura jornalística que ladearia sua atuação parlamentar, ou seja, de um fato sério, como demonstra a notícia digitalizada do jornal (Anexos 2 e 3), houve a reversão numa plataforma política.

O fato tomou tamanha repercussão que acabou com uma representação de Gilberto Freyre na Câmara, repudiando o racismo, em um longo e bem redigido discurso que é proferido, mas que não produz qualquer efeito e não teve qualquer menção de debate por parte dos demais deputados (Anexo 4). Fomentado pelo debate, pela mídia e pela pressão de setores da sociedade, o deputado Arinos, com a ampla projeção conseguida, apresentou o projeto que culminou em lei com o seu nome. Abdias do Nascimento lembra o episódio e afirma que a lei deveria se chamar “Lei Hamilton Nogueira” ou “Lei Convenção Nacional dos Negros”. (NASCIMENTO, 1978, p. 33).

Os episódios da prática de racismo têm inúmeros registros ao longo do século XX, mas nenhuma responsabilização, porque, até os anos 1930 se revestiam de pseudociência; após essa data, de democracia racial e, com a existência da lei Afonso Arinos, estava resolvido. Ficava muito difícil mapear o obstáculo a ser transposto porque velado, com máscaras e muitas e complexas explicações. Jerry Dávila, a esse respeito, afirma que “a eugenia perdeu a legitimidade científica após o final da Segunda Guerra Mundial, mas as instituições, práticas e pressuposições a que ela deu origem – na verdade, seu espírito – sobrevivem.” (DÁVILA, 2006, p. 355); compreendemos, assim, a força dessas ideias, mas não podemos mensurar, efetivamente, suas práticas naquele momento. Importa dizer, no entanto, que esses episódios funcionam como marcos histórico para as demonstrações organizadas das ações que organizaram o movimento negro como instituição, para além daquele que a historiografia declara sempre ter existido, mas com o nome de fato, empoderado e atuando como entidade representativa dos negros no Brasil.

Apesar dos discursos inflamados, da lei Afonso Arinos promulgada, pouco foi feito, apesar da resistência negra. Abdias do Nascimento, no prefácio de 1982 para a reedição de sua obra *O Negro Revoltado* faz um *mea culpa* quando admite que, até aquele momento, nos idos de 1940/50, havia sido muito condescendente com os cientistas, membros da classe política e

outros pensadores que se aproximaram do CNB e do TEN. Já distante no tempo, Nascimento conclui que tal aproximação gerou equívocos, prolongou o alcance das lutas do Movimento Negro.

Os corpos estavam libertos, mas as mentes prosseguiram colonizadas. E a mente colonizada assume o padrão do algoz. Quer se parecer com ele. Nega a sua identidade. Apaga, esconde, constrói uma nova história. Nesse ponto, é preciso caminhar sobre o terreno perigoso da psicologia, já que se trata de colonização das mentes. De forma sintomática, apesar do número enorme de problemas que a sociedade brasileira tinha, apesar dos inúmeros desempregados, das taxas de tuberculose e criminalidade acometerem significativamente a parcela negra do povo, foi preciso que duas estrangeiras negras e outras personalidades fossem expostas para que a admissão do racismo começasse a ser uma realidade.

Nesse sentido, Frantz Fanon é assertivo: “a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p. 30). Segundo o psiquiatra que estudou profundamente a colonização das Antilhas, o caso da mente colonizada é mais grave que a própria subjugação física e privação da liberdade em si, porque, para além delas, o desejo do colonizado sempre será ser branco, dadas as marcas que lhe foram impostas pelo violento processo e, por isso, prosseguindo na sua infelicidade e incompletude.

Os domínios da mente colonizada são os mais amplos: se dão na linguagem, quando o negro quer “imitar” o colonizador branco, cujo modelo sempre é o da metrópole, e no seu contrário, na ausência de linguagem, porque “todo povo colonizado – isto é – todo povo no seio do qual nasceu o complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34). O falar é, segundo Fanon, admitir todo o peso de uma cultura. O não falar é manter-se alienado ao jugo da inferioridade colonial. O não assimilado não fala. Os domínios da comunicação se dão aos assimilados e aos emancipados e é essa escolha que Fanon defende. No pensamento de Fanon, o colonizado tem seus hábitos e costumes determinados pelo colonizador, porque manter a tradição é manter a primitividade que separa o colonizado do ideal de civilidade que o branco quer que o negro assimile e que, por sua vez, o negro quer mostrar que assimilou para que possa, assim, ser considerado educado, pertencente a um grau de civilidade aceitável socialmente.

As relações estabelecidas entre mulheres negras e homens brancos são marcadas pela subalternidade dela a ele; em troca, “ela não foi mais identificada como aquela que queria ser branca. Ela era branca. Ela penetrava no mundo branco.” (FANON, 2008, p. 65).

Ao discurso conciliador proposto para explicar a democracia racial de que, supostamente, o Brasil seria parte, Fanon, ao explicar o caso da Martinica, abrange o mundo negro e a realidade colonizada. Da mesma forma que a relação da mulher negra com o homem branco é marcada pela violência, a relação do homem negro com a mulher branca é, segundo Fanon, marcada pelo mito do desejo sexual e da procura da “carne branca” como sinal de pertença à cultura superior: possuir uma mulher branca é ser assimilado pela cultura do branco. Para o psiquiatra, “é preciso que este mito sexual – a procura da carne branca – veiculado por consciências alienadas, não venha mais atrapalhar uma compreensão ativa.” (FANON, 2008, p. 82).

Em toda sua obra, Fanon chama a atenção, reiteradas vezes, que o caso em questão é sobre a Martinica. Apesar de ser uma realidade localizada nas Antilhas, essa problematização também permeia o imaginário das relações sociais nas primeiras décadas pós-abolição e marca a formação cultural do Brasil miscigenado e moderno no século XX. A maior parte da obra de Gilberto Freyre, por exemplo, dedica-se exclusivamente à vida sexual da “família brasileira”, compreendendo-a nesses pilares problematizados por Fanon, mas defendidos do ponto de vista do colonizador, aprofundando o abismo do complexo da inferioridade colonizada, subalternizando homens, violentando mulheres. A lascívia e o despudor de que são revestidos negras e negros na obra do sociólogo vão marcar profundamente as relações sociais, de poder e do imaginário dos anos 1930 aos anos 1990, ou seja, mais uma vez, deixa-se a pecha da escravidão para vestir a roupagem do marginalizado, sensualizado, sexualizado e bestializado.

Inevitavelmente, de tão repetidas e registradas nos livros didáticos e no imaginário popular que se esforçaram para “limpar” as novas relações sociais, essas ideias chegaram à escola, ao mundo acadêmico e à formação ilustrada do brasileiro. Nesse sentido, Jerry Dávila relata que coube às professoras das primeiras décadas do XX, sobretudo no decênio de 1930, a tarefa de “educar” para a brancura. A intelectualidade brasileira viu-se obrigada a adotar a “eugenia leve”³⁶, uma vez que era “impossível” simplesmente eliminar o negro da face do país.

³⁶ Para maior conhecimento das teorias eugenistas que permearam o debate racista brasileiro ver MUNANGA (1999), DÁVILA (2006) que tratam do assunto ligado à da afirmação negra no Brasil e, para um conhecimento específico do assunto sobre teorias científicas de cunho racial BRANNIGAN, Augustine – A base social das descobertas científicas, Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1984.

Assim, o projeto de educação aplicado nas escolas pressupunha tanto “esforços para ensinar às crianças o significado de serem brasileiras, ou de decidir promover uma criança do primeiro para o segundo grau, eram práticas nas quais as percepções da elite dos papéis sociais de raça, gênero e classe desempenhavam um papel ativo.” (DÁVILA, 2006, p. 39). A atuação da escola, assim como em outros países no mesmo período, foi imprescindível para que se efetivassem os projetos de formação da dita sociedade moderna civilizada brasileira.

Os projetos eugênicos dos educadores surgiram entre as décadas de 1920 e 1940, a partir das campanhas de saúde e higiene pública das primeiras décadas do século. Os defensores da saúde e da higiene pública eram figuras inovadoras cujos projetos se opunham à crença amplamente disseminada de degeneração racial dos indivíduos negros e mestiços. (DÁVILA, 2006, p. 57).

Isso não significa que foi mais “fácil” para quem era negro, considerado degenerado. Mas auxiliou sobremaneira a promover o convencimento de que aqui por essas terras, a paz entre raças existia, a ponto de mobilizar a Unesco a realizar o Programa de pesquisas sobre relações raciais no Brasil, tendo como premissa a característica de democracia racial, como explica Marcos Chor Maio:

No final dos anos 40, a luta da agência internacional contra a intolerância racial teve dois movimentos bastante significativos. Primeiro, a realização de uma reunião de especialistas, congregando predominantemente cientistas sociais, com o objetivo de debater o estatuto científico do conceito de raça. A 1ª Declaração sobre Raça (Statement on race), publicada em maio de 1950, por ocasião da 5ª Sessão da Conferência Geral da Unesco, foi o primeiro documento, com apoio de um órgão de ampla atuação internacional, que negou qualquer associação determinista entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais, ainda em voga nos anos 30 e 40. O segundo movimento foi a escolha do Brasil, nessa ocasião, para ser objeto de uma ampla pesquisa sobre os aspectos que influenciariam ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupos étnicos, com o objetivo de oferecer ao mundo uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças (MAIO, 1998, p. 383-405).

Mas a Unesco já tinha notícias de que as relações raciais não eram tão pacíficas quanto se preconizava, daí a necessidade de que as pesquisas fossem muito cuidadosas, pois como no Brasil “considera-se uma vergonha o fato de se ter preconceito racial.” (MÉTRAUX e COELHO apud MAIO, 1999, p. 148), a probabilidade de pesquisadores brasileiros prosseguirem com afirmações sobre a paz entre raças precisava ser cuidada, o que propiciou

uma “invasão” de brasilianistas estrangeiros. Faltava determinar se o estudo encomendado pela Unesco seria desenvolvido na Bahia, no Rio de Janeiro ou em São Paulo, tal como aponta Maio.

O alvo da Unesco inicialmente era a Bahia. Vários estudiosos já tinham realizados estudos em Salvador e a cidade era considerada uma espécie de laboratório racial democrático, em que o negro estaria mais integrado (FERNANDES, 2013; MAIO, 1998). Em contraposição, Florestan Fernandes e Roger Bastide afirmavam quem em São Paulo havia outra realidade a ser conhecida, dada a industrialização aqui surgida, que teria estabelecido uma luta de classes entre brancos e negros. Roger Bastide era uma figura expoente no debate racial: professor da Universidade de São Paulo, representante da França no 1º Congresso do Negro Brasileiro, realizado em agosto de 1950 no Rio de Janeiro, sob o patrocínio do Teatro Experimental do Negro (TEN), com influência suficiente nos bastidores da Unesco para opinar.

No entanto, somente o conhecimento *in loco* do que era o Brasil permitiu a Alfred Métraux, um dos dirigentes da Unesco e responsável pelo estudo a ser realizado, compreender as diferenças existentes entre cada uma das cidades. Assim, decidiu-se que cada uma delas teria um núcleo de pesquisadores e estudiosos e os resultados de todas deveriam ser comparados.

Os estudos deveriam levar em conta o padrão de vida de brancos e não-brancos, incluindo salários, tipos de ocupação e, de modo mais abrangente, a influência da variável raça no processo de competição no mercado de trabalho, bem como a interferência da religião na dinâmica das relações raciais. (MAIO, 1999, p. 148)

Utilizando a mesma linha de raciocínio aplicada ao Rio de Janeiro, Métraux considerava extremamente importante a pesquisa sobre as relações raciais em São Paulo, pois era um estado em rápido processo de industrialização e urbanização que estaria indicando sinais claros de tensões raciais. (MAIO, 1999, p. 149)

De caso de sucesso a ser utilizado como modelo para outras nações a campo de debate e denúncia sobre as desigualdades de oportunidades dadas aos negros e afrodescendentes, o Brasil foi da obscuridade das discussões objetivas sobre as relações raciais ao rompimento com as elites acadêmicas que se aproximaram dos atores do movimento negro, sobretudo do TEN, que atuava na linha de frente dessas discussões. Mas nem por isso a atuação e militância do Movimento Negro, apesar das rupturas intelectuais, das crescentes perseguições promovidas no período de repressão vivido nos anos 1960 a 1980 e das contendas existentes dentro do próprio movimento, impediram que estudos, denúncias e atos viessem à luz.

A ruptura interna do movimento negro, do TEN, na figura de Abdias do Nascimento, e afastamento da intelectualidade coincide com os estudos pan-africanistas produzidos fora do Brasil. A aproximação com a produção intelectual que pensa a diáspora africana e o problema do negro no mundo lança luz sobre os problemas internos. Frantz Fanon é uma das vozes que vai reverberar com mais força nessa segunda fase do pensamento de Abdias: é preciso romper com a cordialidade branca. Se pela psiquiatria e psicanálise Fanon procurou conscientizar o negro sobre seu inconsciente e sobre a possibilidade do complexo de inferioridade, afirmando que “o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (FANON, 2008, p. 95), ou seja, ao dar consciência da emancipação de modo a mostrar que o confronto é o melhor dos tratamentos e não o silêncio, o movimento negro brasileiro, ao colocar em pauta as questões que afligiram durante décadas os negros, tomou a mesma medida terapêutica, porém no sentido de tratar as massas. Era preciso que o negro se conscientizasse de si e escolhesse ou não a passividade; era preciso que o branco entendesse que o racismo está introjetado no comportamento, no olhar, no falar, no viver. Concluía-se que o racismo brasileiro era um problema estrutural: estava em sua formação, estava nas relações sociais e não era reconhecido, nem discutido, nem enfrentado. Refletindo sobre Fanon, Abdias registra em *O genocídio do negro brasileiro* (1978, p. 85):

Alegações de que esta estratificação é “não-racial” ou “puramente social e econômica” são *slogans* que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois a raça determina a posição social e econômica na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o papel assumido pelo Movimento Negro é o de educar. Educar para a vivência das diferenças e a convivência racial. O silêncio que permeou as relações educacionais no Brasil pode ter reinventado as cores nas tabelas do censo do IBGE, tal como interpretou Hélio Santos, e ter fortalecido o fenômeno do branqueamento e do “pardeamento” a que homens e mulheres foram submetidos ou se submeteram.

No entanto, o movimento de resistência negra, que quer o homem negro feliz sendo negro (NASCIMENTO, 1982), exerce a função de esclarecer e educar para o ser negro no Brasil. Nas palavras do ativista Abdias do Nascimento, por ocasião de uma reportagem sobre o 1º Congresso do Negro Brasileiro, publicada no *Correio da Manhã*, em 1950, a manifesta

preocupação de setores da sociedade em manter o poder sobre comportamento negro pode ser entendida como

[...] a tradicional cerebração racista daqueles que não admitem perder o controle sobre o negro, sua cultura e sua mente. Um negro orgulhoso de sua identidade étnica é para eles uma afronta intolerável, e o negro desejar sua história e seus valores culturais, é puro racismo às avessas. (NASCIMENTO, 1982, p.11).

O século XX, marcado por profundos debates, embates, combates, para além de todos os episódios políticos que feriram as liberdades de brasileiras e de brasileiros, assistiu a uma história de intenso enfrentamento particular da população negra que tomava, paulatinamente, consciência do tratamento, das condições, das vidas desiguais que tinham em relação a tudo o que vivia a população não negra.

Nesse sentido, os números apresentados por Florestan Fernandes e Roger Bastide, as memórias e resgates de Abdias do Nascimento, a literatura de Solano Trindade, os tristes e lamentosos sambas produzidos nos morros, cujas notas podem ser traduzidas em lágrimas, o desrespeito aos cabelos brancos de pretos e de pretas velhas, o *rap* denunciador de nossos dias e todo o esforço historiográfico, sociológico, antropológico, político e artístico foi se somando ao longo dos anos a uma produção que vem se consolidando da voz do próprio negro, denunciando uma lei que nada mais fez que despejar um enorme contingente humano na tentativa do vazio, do apagamento, do esquecimento.

Segundo Amilcar Araújo Pereira, o nascimento do Movimento Negro coincide justamente com a publicação de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. Podemos chamar de reação? Pensamos que sim. A Frente Negra Brasileira (FNB -1931-1938) tinha como estratégia “a procura pela aglutinação de “negros e mestiços” em torno de assuntos de interesses raciais.” (PEREIRA, 2013, p. 119). Esses assuntos versaram desde a inclusão de contingente negro no exército brasileiro à discussão da proximidade Brasil-África, ainda que o movimento fosse acusado de introduzir elementos estranhos à cultura brasileira. Mas não há nada de estranho em discutirmos, conhecermos e fruirmos África! Ora, se uma criança, nos bancos escolares, é submetida a estudos sobre Roma e Grécia; se essa mesma criança aprende, parcamente, sobre os indígenas, os donos dessa terra; por que essa criança não pode aprender sobre a sua ancestralidade africana, uma vez que ela também é parte de sua formação? Conhecendo a própria ancestralidade e história, caminhe-se para a libertação. Se foi pela escola que se deformou, pela escola se reforme.

2.3 História reescrita: da 10.639/2003 em diante

Para manter-se de pé na arena movediça do racismo brasileiro, a Cultura Negra negaceia e negocia. Negaceia quando parece dar a cara a tapa mas tira o corpo fora e ressurgue do outro lado. Negocia quando, forçada pelas circunstâncias, dá um passo atrás e dois na frente.

(Nei Lopes: *Atrás dos muros da noite*)

Como vimos, o século XX assistiu ao embate entre os interesses que defendiam o branqueamento do Brasil tensionado contra os divulgadores e defensores da negritude. O movimento da negritude nasce porque existe uma branquitude imperialista obrigando o negro a ser algo que ele não é. Como já apresentado, entre denúncias, lutas, perseguições e mais atos de racismo, o Brasil viveu o século XX negando o racismo velado e estrutural que permeia nossas relações sociais.

No entanto, a resistência negra presente nas senzalas das grandes propriedades tomou o espaço público e só não repetiu feitos de Palmares porque também, de alguma forma, foi “atingida” pelo ideário eugênico pseudocientífico que levou às tragédias vividas na primeira metade do XX que, ressaltado, não deixou de acontecer, mas tomou outras formas. Referimo-nos aqui às tragédias do Holocausto e das perseguições étnicas que, embora o mundo tivesse vivido o horror antes, durante e após a Segunda Guerra Mundial, parece ter aprendido pouco com o evento.

O reconhecimento do fenômeno da diáspora africana, por meio das reflexões sobre a negritude, nascida como movimento artístico e literário, ganha – e concede – força social e política. Explica as diferenças econômicas ao redor do mundo. Propicia ao negro olhar para si como negro, normalmente em situação de “exílio” e se perceber *negro*. Esse relato que se repete e vai se fixando. Na descoberta do ser negro:

Aos poucos, vim a reconhecer que era um caribenho negro como qualquer outro. Eu conseguia me identificar com isso, conseguia escrever sobre e a partir dessa posição. Levei muito tempo para conseguir escrever dessa maneira, pessoalmente. Antes, eu só escrevia sobre isso analiticamente. (HALL, 2013, p. 459-459).

Na responsabilidade de mostrar ao outro o que é ser negro, como nesse caso emblemático de Fela Kuti falando aos jovens estudantes nigerianos que acorriam a sua casa, a República Kalakuta:

Também falei pra eles que os africanos têm que começar a sentir que pertencem ao continente como um todo, seja onde for. A gente não devia limitar nossa área de pertencimento àquele pequeno enclave delimitado pra gente na Conferência de Berlim de 1884-85. A África tem que abrir suas portas **pra todo negro do mundo**. Até que a África entenda isso, ela não vai ter chegado lá ainda, cara. (...). (MOORE, 2011, p. 169 - grifo do autor).

Retomando ideias que nasciam da tomada de consciência de outras gerações que também foram obrigadas a se distanciar de suas próprias origens, terra para se encontrar como negro, de ancestralidade africana:

O termo *Negritude* ainda não tinha vindo à luz. Mas foi sob a sombra dessa aglutinadora e mágica palavra, aproximados pela luta anticolonialista e antirracista, que Léon Gontram Damas, Léopold Sédar Senghor e Aimé Césaire se reuniram em concílio político desafiador. Eles firmaram o *pacto triunviral* que fundou formalmente a *Negritude*. (MOORE, 2010, p. 14 – grifos do autor).

É sabido que, ao longo da história, alguns idealizadores do movimento artístico e literário conhecido como *negritude* tomaram caminhos diversos e contrários ao que pregavam enquanto jovens entusiastas de um pan-africanismo que desse conta das injustiças vividas pelos africanos e seus descendentes ao redor do mundo.³⁷ No entanto, a contribuição de suas ideias e atuação para as gerações seguintes, inclusive a influência sobre o movimento negro brasileiro, é de inegável importância. Essa influência pode ser sentida na força de suas ideias e passa a ser parte da prática daqueles que sofrem diretamente a pertença a esse mundo forjado pelo olhar de “um outro” não africano:

Sou um escritor ibo, porque essa é minha cultura básica; nigeriano, africano e escritor... não, primeiro negro, depois escritor. Cada uma dessas identidades efetivamente invoca um certo tipo de compromisso de minha parte. Devo enxergar o que é ser negro – e isso significa ser suficientemente inteligente para saber como gira o mundo e como se saem os negros no mundo. É isso que significa ser negro. Ou africano – dá no mesmo: o que significa a África para o mundo? Quando se vê um africano, que significa isso para um homem branco? (ACHEBE³⁸ apud APPIAH, 1997, p. 111).

³⁷ Léopold Sédar Senghor tornou-se presidente do Senegal em 1960 e, contrariamente às expectativas da época, opunha-se às independências das colônias africanas, argumentando que poderia haver uma “coexistência pacífica entre colonizador e colonizado” (MOORE, 2010, p. 20). Senghor governou o Senegal até 1980, impondo ao país uma ditadura marcada pela crueldade e por perseguições a estudantes e intelectuais opositores ao seu governo. Para muitos contemporâneos críticos à sua postura, Senghor “caíra, portanto, na grande armadilha da assimilação (...)”. (MOORE, 2010, p. 21).

³⁸ Chinua Achebe, entrevista.

A tensão presente na fala de Chinua Achebe é comum e recorrente em relatos das personalidades advindas da realidade africana ou negra, como ele mesmo problematiza. Quando se trata de África, não se lembra do Egito como uma África Negra, embora se devesse pensar que o Egito é África e que não há uma África Negra ou uma África Rica e outra África Pobre, mas há processos coloniais que se estabeleceram e que constituem mais uma problemática ideológica do que científica. É justamente apoiado nesse pensamento que Elikia M'Bokolo inicia sua obra *África Negra*, quando no capítulo 1 – *As Heranças Africanas* – exalta a necessidade de redescobrir uma outra África que não é aquela “imaginada” ou “forjada” pelo colonizador, mas pensada, pesquisada e redescoberta pelo africano. (M'BOKOLO, 2008, p. 13). Esses e outros desafios estavam colocados para o movimento negro, o povo negro e para todo aquele que reconhece que vivemos em um mundo cindido pela raça. Os verbos se confundem – passado, presente, futuro – porque essas questões estão colocadas, são atuais e não foram resolvidas.

Kabengele Munanga, em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (1999) aponta como a força dessas ideias prejudicaram a união de negras e negros em busca de seus direitos. Não diferente, Abdias do Nascimento, em *O Negro Revoltado* (1982) faz um exame histórico, uma viagem às suas vivências e suas memórias, recorre aos seus muitos recortes de jornais nem sempre catalogados como exigiria a metodologia documental da história ou as regras de nossos estudos acadêmicos, mas que demonstram a fixação de um homem negro pela ideia de justiça, buscada ao longo de toda sua trajetória. Wilson do Nascimento Barbosa e Joel Rufino dos Santos, em *Atrás dos muros da noite* (1994) apresentam reflexões com vieses diferentes, mas complementares: o primeiro, de verve visceral, apoiado na história para mostrar como e porque o negro deve e precisa escapar dos grilhões das ideias não negras e escrever uma história protagonizada por si; no segundo, uma “cartilha” de comportamento negro, de dados que justificam a luta, de personalidades que fizeram sua parte, um manual de conduta que propõe que a história do negro seja escrita pelo negro com atitudes, comportamento, costumes e tradições negras. Ambos denunciam, sobretudo, a desigualdade que foi imposta ao negro mesmo após a abolição. Dito de outro modo, houve a abolição de uma prática socioeconômica chamada escravidão, mas não houve política pública, social, cultural, econômica ou política de emancipação do negro pelo não negro. A afirmação da *negritude* não é um modismo, mas uma necessidade. Dessa forma, as lutas do movimento negro alcançaram resultados muito significativos, apesar das tantas dificuldades apontadas. Com tantas frentes a serem empreendidas, tantas necessidades, como se chegou à lei nº 10.639/2003?

Sem dúvida que a consciência do ser negro, o movimento pela negritude, artístico e extrapolando o campo da arte foi um dos passos importantes. O período de lutas encabeçadas pelo TEN foi sucedido pelos anos de tensão política e do golpe militar. Lélia Gonzalez, no ensaio *O movimento negro* (1982) recorda como foram os primeiros anos do regime militar e como o povo negro foi diretamente afetado. A autora chama a atenção para a pluralidade do movimento – o que traria até certo problema para tratar do assunto em si, daí sua atuação em tantas frentes, afinal muitas eram as necessidades. Nesse sentido, o posicionamento de Araújo (2011) funciona como uma síntese com a qual concordamos:

Considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características deste movimento social. (ARAÚJO, 2011, p. 26, nota 2).

Gonzalez explica o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) como uma estratégia para reunir forças e reivindicações, inclusive, pela educação. Relata a estudiosa que

“no início dos anos setenta (...) [houve] a retomada do teatro pela arma Centro e Cultura e Arte Nega (CECAN), em São Paulo, o alerta geral do Grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, para o deslocamento das comemorações do treze de maio para o vinte de novembro, etc. No Rio de Janeiro, ocorria um fenômeno novo (...) o movimento “soul”, depois batizado de Black Rio. (GONZALEZ, 1982, 35).

Essas manifestações que pareciam isoladas foram ocorrendo em maior número e frequência. Tornaram-se espaços de reflexão sobre a condição negra e o racismo e, posteriormente, alavancaram a consciência feminina sobre o lugar da mulher negra na sociedade e nos espaços de discussão.

Aliás, se o verso da canção diz “carne mais barata do mercado é a carne negra”³⁹ talvez seja porque os compositores não levaram em consideração a carne da mulher. A luta negra também é feminina e muito árdua. Sueli Carneiro (2003) apresenta um panorama das lutas e conquistas do movimento feminista de mulheres negras e para mulheres negras e destaca que se trata de uma luta de via de mão dupla, primeiro por ser mulher, segundo por ser negra.

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no

³⁹ Composição *A Carne*, de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette, gravado por Elza Soares e outros intérpretes de sucesso.

interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros. (CARNEIRO, 2003, p. 120).

Lélia Gonzalez, ao observar o avanço das mulheres negras do Rio de Janeiro, concorda com o pensamento de Carneiro, e diz que essa mulher nascente em ideias estava marcando “sua diferença com relação a outras regiões” (GONZALEZ, 1982, p. 35). Esse aspecto é muito relevante para os estudos da educação porque essas mulheres vão se descobrir mães, chefes de família, criadas para a subalternidade e, portanto, a base de um sistema de violências de onde vêm, também, suas crianças ou, visto de outra perspectiva, os nossos alunos e alunas. Tomada de consciência de mãe, de mulher, de irmã é defesa de filho, filha, sobrinho, sobrinha, mãe, marido... Não se quer com isso dizer que o movimento feminino é mais importante que essa ou aquela parte do movimento, mas destaca uma tomada de posição rumo à cidadania e ao empoderamento feminino, que foi estigmatizado, violentado e marcado com o signo da reificação. Para prová-lo bastariam alguns números atuais ou meia dúzia de citações de Gilberto Freyre, mas não temos necessidade de fazê-lo, nem um nem outro por entender que o assunto vem sendo convenientemente tratado e o sociólogo citado não merece mais espaço nesse estudo, sobretudo de natureza pejorativa à mulher.

Foi em 1978 que o MNU publicou a “Carta Aberta à População”⁴⁰, em ato ocorrido nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, por meio do qual os núcleos do movimento eram convocados à união em torno de uma causa única e que se avultasse. Assim, os anos 1980 assistiram a abertura democrática e à emancipação lenta, mas definitiva de vozes que se levantavam em busca de direitos e de reparação. Em 1982, o MNU publica um “plano de ação” para nortear o que estaria por vir, como nos descreve Petrônio Domingues:

No Programa⁴¹ de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra

⁴⁰ Íntegra da carta disponível em <http://www.projetomemoria.art.br/leliaGonzalez/vida/negritude-de-corpo-e-alma.jsp>.

⁴¹ Lélia Gonzalez registra “plano de ação”; Petrônio Domingues registra “programa de ação”. David Covin destaca a dificuldade de encontrar registros e documentos reunidos em relação ao MNU, apontando como possíveis causas as dificuldades financeiras, de publicar e pelo número reduzido de membros e, por consequência, a manutenção dos documentos; com reconhecimento da existência do racismo pelo próprio governo brasileiro, esperava-se que as condições de trabalho e pesquisa viessem a ser mais positivas. (COVIN, David. *The Unified Black Movement in Brazil, 1978-2002*. Jefferson, North Carolina and London: McFarland & Company Publishers, 2006, p. 179).

o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (2007, p. 114 – grifo nosso)

Perto do fim de mais um século, a luta ferrenha por direitos passaria a viver o momento de efetivação, pois um volume considerável de frentes de batalhas, ideias e, como consequência, produções – científicas e empíricas – graçava no espaço, chegando às pessoas negras e não negras, colocando em xeque, finalmente, todas as teorias e episódios por que passaram aqueles que atuarão nas linhas de frente pela emancipação negra naqueles últimos anos. Não se tratava de produzir ciência para a academia, ou de estudar dados e números, mas de uma causa em que a voz era o próprio fazer. O documento que orientava a ação do MNU apresentava efetivamente uma proposta de descolonização dos currículos ao apontar a necessidade de introdução da disciplina História da África e dos Negros no Brasil.

A leitura de Amílcar Araujo Pereira – *O Mundo Negro* (2013) – constitui, nesse sentido, uma referência obrigatória para a compreensão desse processo e das tensões colocadas. Era inquestionável que “problema do negro” não era do negro, mas o problema do branco era o negro e o problema causado a partir disso era social, tal como tentou Franz Boas mostrar – sem sucesso – que “a inferioridade do negro nos Estados Unidos se devia inteiramente a causas sociais, e não raciais” (CASTRO apud PEREIRA, 2013, p. 51). Note-se que a referência é ao negro estadunidense e o ocorrido se deu em 1906, mas cabe perfeitamente ao Brasil dos anos 1980, como cremos que ainda caiba nesse momento, porque se trata do debate da última hora, tal como Pereira percebe.

É interessante perceber como a ideia de raça foi utilizada politicamente na construção do Estado-Nação brasileiro: de um lado, nas primeiras décadas da República, pelos que buscavam construir uma nação moderna e embranquecida, como as nações europeias, já que acreditavam na superioridade racial dos brancos; e de outro, posteriormente pelos que passaram a utilizar a ideia de raça de outra maneira, completamente resignificada, como um instrumento de luta por direitos, para afirmação de valores étnicos e para a construção de identidades, como é o caso do movimento negro brasileiro. (PEREIRA, 2013, p. 53).

A estratégia de usar a arma do “colonizador” não é nova. São os postulados de Frantz Fanon (1979) e do pensamento da “descolonização das mentes” proposto pelo escritor Ngũgĩ wa Thiong'o (1986). Mas em sentido mais amplo, o segundo postulado, de alguma forma, nega

o primeiro de Fanon, porque descolonizar é criar uma nova rede de pensamento, própria, diversa daquela do colonizador.

Em nossa realidade social, ainda que estivéssemos no âmbito da independência, da sociedade de “livre pensamento” e dita democrática, como se assistiu em alguns períodos do XX, a prática do racismo velado brasileiro contaminou profundamente as raízes do ser negro nacional, assim como o fez em outras nações; assim, a prática reversa de utilizar o fator racial para desracializar é uma estratégia pertinente e necessária.

Força e dominação do pensamento colonial contra o colonizador ou novos pressupostos descolonizados? No impasse, a solução pode ser aquela proposta por Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido* (1987) que indica que a saída à questão é a educação, que deve levar o oprimido a “ler” e compreender sua própria realidade e, diante dessa condição dada e adquirida, o oprimido escreverá sua história. É a *práxis* de Fanon e Thiong’o transformadas em teorias. O médico-psiquiatra e o escritor tiveram o seu próprio momento de viver e pensar seus próprios dilemas pessoais, refletidos nos desdobramentos coletivos, de se reinventar em um mundo despedaçado, compreendendo-se e compreendendo o seu lugar e atuação nesse mundo. Não diferente em Freire, cuja experiência também é compartilhada porque vivida. Era preciso que os exemplos saíssem do papel e tomassem as práticas, as ruas, as roupas, chegando, assim, ao pensamento.

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito. Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Assim é que, no bojo dessas questões, nasce a lei nº 10.639/2003. Petrônio Domingues, ao se debruçar sobre a trajetória do MNU, faz uma das mais belas sínteses dentre as tantas que pudemos compartilhar.

O movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma

identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Africanizou-se politicamente também, já que o deslocamento do dia que simboliza as lutas do povo negro coincide com o aniversário da morte de Zumbi dos Palmares:

Uma característica importante do movimento negro contemporâneo, articulada diretamente à questão da importância da educação para a população negra, vista aqui como uma continuidade ao longo do processo de constituição do movimento ao longo do Século XX, é a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, contida na “Carta de princípios” do MNU. (...) propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio, dia da abolição da escravatura (...) fato que engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como um dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade. (PEREIRA, 2011, p. 39).

A luta passava a se dar nos espaços escolares. Antes mesmo de promulgada a lei nº 10.639/2003, espaços de inserção e discussão foram, aos poucos, sendo conquistados. Mundinha Araújo conta a Pereira que, por meio de um convênio celebrado com a Secretaria da Educação do Maranhão, estendido posteriormente a Belo Horizonte, produziu cartilhas sobre o assunto; Magno Cruz, na mesma esteira, conta que a os processos de formação nas escolas eram importantes até mesmo para os militantes, afinal como abordar assuntos que até então não eram sequer considerados? (PEREIRA, 2011, p. 40).

Assim, não aplicar a 10.639/2003 é jogar fora um histórico de lutas que não foram vencidas facilmente. É retroceder numa agenda que não nasceu no modismo de ser negro. Não exigir a sua aplicabilidade, sobretudo em escolas particulares, é fazer de conta que o problema da desigualdade racial não existe, nunca existiu, continua a não existir ou atinge apenas as classes pobres, que são atendidas pelas escolas públicas, silenciando e oprimindo as populações negras e mestiças – o chamado negro-descendente, na acepção de Hélio Santos (2003) –, alijando essa parcela educanda da consciência de sua negritude, da aproximação com os temas africanos e afro-brasileiros e, por consequência, formando uma nova elite embranquecida com valores europeus, hábitos europeus e até ancestrais inventados. É a famosa pergunta você é

descendente de quê? Não esperemos a resposta “africanos”, enquanto o educando não se sentir estimulado e seguro para tal. Esse tratamento, seguindo o raciocínio de Fanon para os seus pacientes, é coletivo e educativo.

Enquanto o educando não conhecer raízes ancestrais positivas, orgulhando-se de ser reconhecido como um africano, jamais vai usar o espelho da história para colocar-se como um. Ao contrário: vai continuar reafirmando um tronco italiano, português ou espanhol que, muitas vezes, está longe de representar realidade de nossas famílias.

É importante que a escola, na figura do seu professor, compreenda que a forja nacional se fez pela violência e que essa notícia seja transmitida aos educandos como a história de fato. Não é mais aceitável que eduquemos nossas crianças com uma história oficial até uma determinada fase ou idade escolar e, no ciclo ou ano subsequente, resolvamos contar uma outra história, também oficial, mas recente. Nessa o português não é mais o conquistador. Dom Manuel, o Venturoso, não é mais o soberano bonzinho que mandou Pedro Álvares Cabral à aventura de descobrir o Brasil, mas é o rei que vilipendiou, explorou e matou os indígenas, “exportou” escravos africanos quando os indígenas já não produziam mais o necessário. E, finalmente, quando esse educando chega aos bancos escolares do ensino médio, não satisfeito em confundi-lo com duas histórias, o professor agora tem a tarefa de fazer com que o vestibulando compreenda uma histórica mais crítica, a literatura engajada e a arte de protesto.

O "pobre" educando, agora jovem deixando a adolescência, já permeado de todo o preconceito vigente na sociedade, também tem que dar conta do que é politicamente correto ou não. Ora, como não ter uma sociedade esquizofrênica? Como não ter uma sociedade hipócrita que se esconde por trás dos IPs das redes sociais para práticas sistemáticas de atos de discriminação, beneficiados por seu anonimato, se os educadores, movidos pelo caótico sistema de ensino, por parâmetros equivocados de ensino, por livros que perpetuam preconceitos, pelo medo ou pela inércia não se mobilizam para que o racismo e a desigualdade racial se torne parte da discussão do currículo?

A lei nº 10.639/2003 abre a porta para que todas as escolas – públicas e particulares – coloquem as cartas na mesa e discutam abertamente a mácula que a Lei Áurea silenciou: quando essa lei foi assinada, ela não libertou os escravos da escravidão, mas criou uma escravidão perpétua na desigualdade, no apagamento social, no silenciamento da sociedade brasileira. Por isso hoje ela é lembrada com a lei que marca a existência do Racismo. Segundo Gonzalez, “o

treze de maio, cada vez mais, caracteriza-se como data oficial de órgãos governamentais, ou seja, como papo de branco (o que é até coerente, pois a chamada abolição resolveu os problemas das classes dominantes brancas e não o nosso).” (GONZALEZ, 1982, p. 57-58).

Se foi necessário um século de movimentações para que se reconhecesse a necessidade de levar aos bancos escolares esses conhecimentos, não é porque o movimento negro acredita que somos africanos, mas justamente porque acredita que somos brasileiros, mas nem todos querem aceitar que o Brasil é uma nação de pretos e brancos, por isso, como vimos, forças antagônicas se confrontaram e vêm se confrontando, porque os espaços escolares não são homogêneos e nem aceitaram pacificamente – ou aceitam – o impositivo legal. E é também por esse motivo que se trata de impositivo, caso contrário, não se colocaria nas escolas.

2.4 Dois rios: a lei nº 10.639/2003 e a Formação de Professores

*Felicidade, passei no vestibular
Mas a faculdade é particular
Particular, ela é particular
(...)
E depois de tantos anos,
Só decepções, desenganos
Dizem que sou um burguês muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
Eu não passo de um pobre-coitado
E quem quiser ser como eu,
Vai ter é que penar um bocado
(Martinho da Vila, O Pequeno Burguês, 1969)*

Muito já foi, vem sendo e será dito sobre a lei nº 10.639/2003. No âmbito do debate, pode-se dividir em três fases distintas o esforço realizado (ou não) em torno da lei: a) a luta do movimento negro e demais setores de resistência - compreende-se esse momento anterior à lei, constituindo o caminho percorrido até chegar à sua promulgação; b) os debates que a envolvem – filosófico, sociológico, político, mas, sobretudo, pragmático – pós-promulgação da lei – desde sua assinatura, alteração para lei nº 11.645/2008, até o presente momento, o debate em torno do “como” fazer com que a lei aconteça tem sido objeto de discussão de diversos pesquisadores, de ativistas do MNU e daqueles que compreendem a sua necessidade; c) a ação inerte, ou um

pseudomovimento na direção da execução da lei, envolvendo as mais diversas instâncias da educação, acompanhadas das justificativas mais diversas para que o cumprimento da lei seja parcial, superficial, inócuo ou, simplesmente, não se dê.

Para compreensão desse sistema de forças desiguais, é importante que aprofundemos cada um desses níveis.

A luta do movimento negro e demais setores de resistência, no que se refere especificamente à educação, remonta, como vimos, às discussões do 1º Congresso do Negro Brasileiro (CNB), em 1950, quando foi redigida sua declaração final, em que recomendava, especialmente,

- a) O estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisa, públicos e particulares, com esse objetivo; [...]
- b) A defesa vigilante da sadia tradição nacional de igualdade entre os grupos que constituem a nossa população;
- c) A utilização de meios indiretos de reeducação e de desrecalcamento em massa e de transformação de atitudes, tais como o teatro, o cinema, a literatura, e outras artes, os concursos de beleza, e técnicas de sociatria;
- d) A realização periódica de congressos culturais e científicos de âmbito internacional, nacional e regional. (NASCIMENTO, 1982, p. 401-402).

Abdias do Nascimento também reconheceu o limite desse documento. No entanto, ressalta a importância histórica da tomada de posição efetiva dos membros do CNB. Naquele momento, assim como a pressão que foi feita para que tal documento fosse incorporado à redação da carta constitucional, lido e representado pelo senador Hamilton Nogueira, a atuação do TEN na denúncia ostensiva dos atos de preconceito e a organização política dos pensadores negros e não negros em torno da questão racial, escancararam as desigualdades sofridas pela população negra brasileira, sobretudo sobre a educação – ou a falta dela que, perpetuada pelas desigualdades impingidas a pretos e pardos de maneira sistemática, trabalharam intencional e intensamente para aprofundar o abismo que os separava da população dita branca.

É o que Abdias do Nascimento constata na reportagem de Luís Villarinho para o *Diário da Noite*, em 6 de outubro de 1961:

No futebol o negro está presente com 52%, os pardos com 32% e os brancos com 13%; assaltos e furtos: 80% de negros; estelionatos ou apropriações indébitas: 90% de brancos; educação (Instituto de Educação, Colégio Militar, Pedro II, Colégio Naval): 8% de negros; universidades: 6% de negros, 10% de pardos e 84% de brancos; ginásio: 9% de negros, 26% de pardos, 61% de brancos; primário: 18% de negros, 25% de pardos, 57% de brancos. Se o negro

reage e procura ascender aos ambientes mais elevados “chega à conclusão que tem pela frente inimigo invisível – a segregação, que, no Brasil, não tem nome, não é classificada, nem chega mesmo a ser admitida”. (NASCIMENTO, 1982, p. 67).

É o que constata também a imprensa internacional, cujos olhos não vendados, não se furtam ao que, dentro do país, todos negavam ver, como verificamos neste artigo publicado no *The Times*, de Londres, e transcrito no *Jornal do Brasil*, em 1960:

"a discriminação racial existe, realmente, no Brasil, ainda que muitos brasileiros neguem esse fato. [...] A discriminação é tão suave e tácita que se torna quase imperceptível, mas os negros, conduzidos ao Brasil pelos colonizadores portugueses, encontram-se segregados economicamente. [...] De um modo geral os negros não conseguem promoções fáceis, não só nas atividades civis, mas dentro das forças armadas. Assegura-se que a razão disso está no seu nível de educação inferior. Mas um garçom negro é coisa rara num hotel ou restaurante de qualidade, e as grandes lojas nunca os têm a seu serviço como balconista. [...] O que preocupa grande parte dos latino-americanos, principalmente os, brasileiros, é que, com a industrialização e gradativo aumento de níveis das rendas e consequentes facilidades educacionais, breve chegará a ocasião em que os negros desejarão ultrapassar suas limitadas posições. Perguntam - qual será a atitude com que os brancos vão encarar esses fatos?" (NASCIMENTO, 1982, p. 74).

O caso da educação brasileira – segregadora e elitista – encobre os fatos com bastante eficiência, pois se dirá que a parcela empobrecida da população está toda fadada a uma educação de baixa qualidade ou às dificuldades de acesso à educação; além disso, os setores conservadores vão alegar que a pobreza no Brasil não tem cor/raça e que, por isso, estabelecer políticas que atendam às reivindicações do MNU significa segregar não negros, praticando um “racismo às avessas”. Tal fato também já havia sido pensado por Abdias do Nascimento quando todos os aspectos de fome, moradia precária, enfermidades e analfabetismo são, de algum modo, integrados às estatísticas gerais da pobreza do povo brasileiro e os números comprovam que a desigualdade racial e a discriminação silenciosa e velada permearam as relações étnicas durante o século XX, assim como os números estudados desde o IBGE até as pesquisas semanais para preencher pauta de jornais e revistas⁴² mostram que as violências e desigualdades contra negros são sempre maiores se comparadas a não negros.

⁴² A título de exemplificação, citamos matéria recém-veiculada na revista semanal Exame, cuja chamada aponta para o percentual de negros que se mantém na pobreza, intitulada “Negros são apenas 17,4% dos ricos do Brasil, segundo IBGE”. Ver <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/negros-representam-17>>

Assim é verdade que o país tem uma imensa pobreza e que essa pobreza é multirracial. Mas não é menos verdade que a parcela negra da pobreza brasileira é significativamente maior e mais sacrificada.

O reconhecimento tácito enunciado da enterrada⁴³ Lei Afonso Arinos, no artigo 5º, sobre a necessidade de responsabilização e punição daqueles que constrangessem ou impedissem o acesso de aluno à escola é uma declaração pública da existência do racismo, mas não foi suficiente para que o fato deixasse de acontecer. Sabe-se que a lei nunca puniu sequer uma pessoa, embora saibamos que inúmeras crianças deixaram de ir à escola, também, por serem negras, sem adentrar as ocorrências das mais diversas áreas sociais.

Garantir que todas as crianças estivessem matriculadas na escola, assim como garantir que tenham acesso à cultura que esteja em harmonia com as matrizes culturais da formação nacional e, por consequência, aproxime-se identitariamente do ser negro e afrodescendente para aquelas que assim se reconhecerem⁴⁴, era um grande passo para que o debate saudável começasse a se estabelecer; mas ainda não era suficiente para que a necessária reparação histórica pudesse se operar, como aponta o próprio documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR:

(...) a educação permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens ocupacionais, habitacionais e locacionais às quais a população negra estava submetida foram determinantes para a sua manutenção nos estratos educacionais mais baixos. O questionamento ao longo do tempo, em torno desses indicadores educacionais da população negra que a distancia da população branca, é se ele é consequência da pobreza ou da discriminação racial (...). (MEC/MJ/SEPPIR, 2008, p. 9).

Assim, se a lei nº 10.639/2003 constitui um marco vitorioso do movimento negro e dos setores da sociedade que lutaram para que a educação para as relações étnico-raciais se estabelecessem como direito do povo brasileiro, independente de sua etnia, mas, sobretudo,

⁴³ A lei Afonso Arinos foi enterrada em ato simbólico, em manifestação em praça pública em São Paulo. “em 17/10/1979, numa quarta-feira, pelo movimento negro de São Paulo, devido sua ineficácia, uma vez que desde a sua criação jamais havia punido algum (a) discriminador (a) ou preconceituoso (a) racial. Em frente ao Teatro Municipal, foi também realizado um protesto ao racismo sofrido pela Dra. Nair Silveira. O Ato foi comunicado ao II Exército, ao SNI, à CONAR e à Comissão Naval pelo delegado do DOPS/SP, Romeu Tuma, em 17/10/79, comunicando que no protesto houve vários militantes que criticavam não só o regime como o preconceito racial.” Disponível em <http://movimentonegrounificadomnu.blogspot.com.br/2012/07/ato-publico-do-mnu-07.html>. Acesso em 10/01/2016.

⁴⁴ O debate sobre a Negritude, segundo Kabengele Munanga, passa pelo autorreconhecimento do sujeito e de sua condição de negra ou afrodescendente. A temática da Negritude já foi tomada por alguns autores como um assunto esgotado, por outros como uma tentativa de unir o povo negro de forma artificial, porque baseado na fundamentação artística do movimento conhecido sob a denominação de Diáspora. Acreditamos, no entanto, na acepção do antropólogo, que, assim como o povo africano foi distribuído pelo mundo pelos mecanismos da escravidão, por meio da violência, irmanar-se por meio das ideais é uma forma de reestabelecer vínculos ancestrais.

buscando as medidas reparadoras para as violências sofridas, ao longo de toda a história nacional, pelo povo negro e seus descendentes; outra luta se constitui para que ela seja cumprida em todos os níveis de ensino.

Quando uma lei é promulgada, dever-se-ia ter como certo o seu cumprimento. Parte-se do pressuposto que a sociedade civil a discutiu, debateu, concluiu pela sua necessidade para que a regulação, em maior âmbito, se dê. No entanto, em se tratando de Brasil e da forma como as leis são tratadas por essas terras, há aquelas que são cumpridas e outras cujo destino não é o mesmo. Popularmente, diz o senso comum brasileiro que há leis que *pegam* e outras que não *pegam*.

A fim de evitar que a lei nº 10.639/2003 não se tornasse mais uma daquelas que *não pegou*, os setores ligados ao MNU e à parcela interessada no cumprimento da lei movimentaram diversos pareceres, instruções e diretrizes que foram redigidos e vieram ao encontro dos interesses para que o reconhecimento da existência do racismo e da necessidade de educação que valorizasse a história e a cultura africana e afro-brasileira passassem a ser vistas como direitos para a construção de uma sociedade mais justa, em que equidade se tornasse uma premissa. Esse mecanismo, garantido pela existência e o cumprimento da lei, promoveria o necessário debate e, por fim, a educação de forma estrutural.

Um desses documentos, talvez o principal, entre outras frentes também preocupadas com a formação de professores, é o Parecer CNE/CP 003/2004/2004 (BRASIL, 2004), resultante do Processo nº 23001.000215/2002-96, cujo interessado foi o próprio Conselho Nacional da Educação (CNE). Por meio desse documento, a lei recém-promulgada recebia fundamentação argumentativa, pontuava os debates históricos e sociais que fizeram que ela viesse à lume, estabelecia diretrizes e orientava diretamente as instituições de ensino superior sobre a necessidade de promover os meios para que os professores, tanto os já formados quanto os que viessem a se formar, fossem devidamente instruídos e preparados para a temática racial, a história e cultura africana e afro-brasileira, ou seja, para o pleno atendimento do que estava disposto na lei nº 10.639/2003, uma vez que instituía que tais conteúdos fossem imediatamente incorporados.

No entanto, a História, agora, encontrava com a Universidade. Dois rios caudalosos, de águas turvas e revoltosas se encontravam. Por um lado, a metáfora nos cabe porque, como vimos, a universidade no Brasil nasceu da elite e para a elite. Alijou de seus quadros pobres, pretos e despossuídos para quem foram destinados os quadros de servidão do trabalho. A

História escrita pelas gentes dominantes tornou o jugo do negro mais pesado ainda porque, além do cativo e escravidão, marginalizou-o, estigmatizou-o, desde sempre tentou o seu apagamento e, não o conseguindo, alijou-o à condição amorfa e generalizante da pobreza brasileira.

Pelos dados apresentados no capítulo I, em que mostramos que há enorme disparidade entre a universidade pública e a privada, poderia se supor que, cabendo à segunda a absorção da população empobrecida e com menos condições de inserção e permanência na universidade pública, a população negra teria chance de alcançar o nível superior de ensino recorrendo a uma IES privada. No entanto, como a própria canção *O Pequeno Burguês*, de Martinho da Vila aponta a realidade econômica e peculiar, as condições materiais não permitiam, sem muitas dificuldades aos mais pobres, sobretudo negros e afrodescendentes, marcadamente a parte ainda mais empobrecida dentre aquela já pobre, a permanência e a conclusão de seus estudos.

Mesmo sendo um pensamento considerado clichê para alguns setores da sociedade, no Brasil, pobreza tem cor e tem raça, como comprovados pelos diversos dados apresentados por Fernandes (2008), Nascimento (1978; 1982), Santos (2003) e Cunha Jr. (2013). Aliás, soariam repetitivos os inúmeros dados estatísticos que poderiam ser apresentados para comprovar o que já está mais que sabido: o negro e o afrodescendente brasileiros sofrem desigualdade de tratamento em todos os setores da sociedade – saúde, educação, trabalho, promoção social, esporte, lazer -, têm os piores índices devido à escassez de oportunidades, que só foi reforçada pela ideia de que constituímos uma nação em que o racismo não tinha eco. Como visto até aqui e pelas inúmeras obras tratadas, constata-se que uma parte da sociedade anseia pela mudança e apresenta, portanto, tantas provas quantas forem necessárias, repetidamente, para que tal realidade mude.

Como vimos também, tanto o projeto de branqueamento social quanto da manutenção das camadas mais pobres longe da formação universitária atende ao projeto de existência e permanência da elite dita pensante da nação nos exatos lugares que alcançaram na nação: postos de comando, de direcionamento do pensamento, de determinação dos rumos de todo o povo, sempre atendendo às suas necessidades.

No entanto, com a abertura democrática no fim dos anos 1980 e início de 1990, com a liberdade para debates mais acirrados sobre as desigualdades e iniquidades sociais, mas, sobretudo, como a criação dos programas de políticas públicas exigidas, sobretudo, por representantes do MVU, que colocassem em pauta os abismos que separavam as diversas partes

dessa nação, que até então parecia um todo homogêneo: a bela maquiagem que revestia a democracia racial, entre outros setores e debates tão importantes quanto esse, caiu, manchou-se e se desfez.

Não dava mais para esconder o racismo estrutural do povo brasileiro, nem suas consequências; primeiro, porque o plano de branqueamento não deu certo pelo simples fato de o negro não ter desaparecido, não ter se branqueado como gostaria a elite nacional. Abdias do Nascimento, no limite da radicalização e ruptura com as alianças que considerou nefastas para a própria evolução das conquistas do movimento negro e, em sua obra *O genocídio do negro brasileiro* (1978), defende a constituição da família exclusivamente negra, ou seja, que não houvesse mais casamentos entre negros e não negros, a fim de não atender ao processo de mestiçagem que serviria ao projeto de branqueamento e, no entender do pensador, resultariam em etnocídio do povo negro; segundo, porque o negro passou a se fazer ouvir, com mais veemência, no debate social e na execução de formas de fazer valer os direitos que sempre teve e que sempre lhes fora negado; por último, o país reclamava diálogo e equilíbrio que pudesse alcançar a todos, o que se pensava acontecer a partir de então.

Assim, Universidade e História se encontravam. A segunda clamando pela reescrita de que tratamos no item 2.3: a história do negro e o afrodescendente contada a partir de perspectiva outra que não mais a do escravismo, a da submissão negra, mas sob a ótica da resistência, da tecnologia, do conhecimento avançado sobre metalurgia e culturas, sobre formas diversas de ser, estar e compreender o mundo. A História a ser reescrita a partir da lei nº 10.639/2003 não poderia prescindir da valorização da cultura africana e afro-brasileira, afinal a segunda só passou a existir a partir da primeira.

É nesse estado de coisas que nos encontramos e, assim, questionamos: quanto do Parecer CNE/CP 003/2004 foi efetivamente cumprido?

Determina o Parecer CNE/CP 003/2004, para todos os níveis de ensino, inclusive o superior, que a história dos negros brasileiros fosse registrada; que os professores recebessem apoio sistemático para realização de seus planos e projetos sobre a temática; que as experiências pedagógicas de sucesso fossem mapeadas e divulgadas, bem como houvesse um sistema que pudesse sanar dúvidas e dificuldades dos professores; que as instituições responsáveis pela formação de professores visassem à preocupação com a formação para a diversidade étnico-racial; que se instalassem fóruns de discussão e execução que apoiariam os professores no sentido de dar cumprimento ao Parecer quanto à “Educação das Relações Étnico-Raciais e ao

determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.” (BRASIL, 2004, p. 13); que os cursos de formação de professores introduziriam formas de educação para as relações étnico-raciais de modo a enfrentar os estereótipos, os preconceitos e discriminações e, assim, instrumentalizar o professor

de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p. 14).

O Parecer CNE/CP 003/2004 orienta, ainda, que discutir a questão racial deve ser parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores “para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.” (BRASIL, 2004, p. 14).

Observa que a autonomia das IESs deve ser respeitada, mas que se incluía, nos cursos de nível superior, Educação das Relações Étnico-Raciais, conhecimentos de matriz africana e/ou que dissessem respeito à população negra. No que se refere aos concursos para admissão de professores, orienta que se incluía bibliografia pertinente a essas temáticas, além de abordar o racismo e as suas consequências.

No âmbito da documentação dos estabelecimentos de ensino, o Parecer CNE/CP 003/2004 determina que se incluam objetivos explícitos de “combate do racismo, das discriminações, e (...) reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana”. (BRASIL, 2004, p. 14).

Não deixou de contemplar o funcionamento das instituições de ensino em minúcias: livros, bibliotecas, centros de documentação, midiatecas, apoio junto aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), incentivos à pesquisa, edição de livros e materiais didáticos, divulgação de bibliografia afro-brasileira e africana, condições humanas, materiais e financeiras para a execução de projetos, realização periódica de avaliação de resultados obtidos em todas as esferas de ensino (municipal, estadual e federal), adequação dos mecanismos de avaliação e instrumentos pedagógicos e, por fim, disponibilização física, tangível, material do Parecer para todos os professores de todos os níveis de ensino.

Percebe-se o esforço dos relatores em não deixar lacunas para que a lei nº 10.639/2003 e as políticas de educação para as relações étnicas se realizassem – e realizem - em todos os níveis, em todas as esferas. O documento termina com uma advertência:

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (BRASIL, 2004, p. 16)

O voto da comissão acompanhou toda argumentação apresentada no parecer, aceitando na integralidade as orientações para que se cumprissem as diretrizes ali elencadas, propondo ao Conselho Pleno:

- a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
- b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no site do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados. (BRASIL, 2004, p. 17).

E assim se deu. Em 10 de março de 2004, o Conselheiro Presidente José Carlos Almeida da Silva assinava a aprovação por unanimidade seguindo o voto da Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A partir dessa decisão, nasceu o Projeto de Resolução, com 15 artigos de suma importância para o cumprimento da lei. Porém, o ponto de maior relevância para essa pesquisa é a extensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas à “Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais.” (BRASIL, 2004, p. 19), o que não havia sido contemplado pela instituição da Lei nº 10.639/2003.

Dessa forma, não se justifica o argumento de que não haja uma normativa que obrigue a lei nº 10.639/2003 no Ensino Superior, razão pela qual o professor não seria preparado para a abordagem da temática em sua atuação profissional. Como vimos, há. No entanto, entre a existência do Parecer CNE/CP 003/2004 e o seu cumprimento estão as águas turvas de que

tratávamos em nossa metáfora inicial. À questão sobre a capacitação dos professores formados antes do ano da promulgação da lei só pode ser respondida com cursos de pós-graduação, oficinas e cursos oferecidos pelos órgãos públicos e particulares competentes.

Passada mais de uma década, perguntamo-nos o que, efetivamente, foi feito, mas, mais ainda, o que poderia ser feito. É que passamos a tratar, restringindo-nos tão somente aos cursos de licenciatura em Letras.

CAPÍTULO 3

Literaturas africanas e afro-brasileiras: um caminho de fruição e identidade multicultural

Finjo consentir, escuto ordens e conselhos em responder nem sim nem talvez. Estava aprendendo os modos da terra, escutando em aparente fleuma. O que é que fica tão longe que toda gente vê melhor é dentro de nós? O horizonte.

(Mia Couto: *Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa chamada Terra*)

A Literatura, uma das áreas do conhecimento sobre cuja responsabilidade recai a redação da lei nº 10.639/2003, possibilita encaminhamentos educacionais que ampliam a aproximação, diálogo e representação junto aos países de expressão portuguesa, representada pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A história do Brasil, como vimos brevemente no segundo capítulo, tem pontos de contato inevitáveis com os países de língua portuguesa, sobretudo, com as nações africanas.

Ao longo das construções de nossas nações, histórias e cidadanias, além das ideias políticas e sociais, permutamos a cultura e as notícias literárias, construídas ao longo do processo das lutas de libertação colonial, pós-colonização, guerras civis e (re)construção nacional que foram uma constante durante todo o final do século XIX e XX. É nesse sentido que a diáspora africana nos une: reconhecemo-nos semelhantes, sem dúvida alguma, pela língua que falamos – a língua portuguesa –, marca da colonização; mas também nos reconhecemos em uma rede de solidariedade cultural e social que se sobrepõe à violência em si para a ela resistir.

Não foram poucos os escritores, na prosa ou na poesia, que também empunharam armas, tornando-se guerrilheiros nas diversas lutas de libertação da opressão do dominador. Esses guerrilheiros, muitas vezes estudantes, esclarecidos, que empunharam armas pelas independências de seus países, entre uma batalha e outra, no *front* ou na prisão, foram inspirados pelas suas metas de libertação, além das notícias de resistências políticas vindas de outras terras, dentre essas, também das terras brasileiras.

O fato é que, movidos por um desejo local ou pela transnacionalidade (HALL, 2013, p. 39), a possibilidade de se fazer saber o que se dava em África, por si, já era uma forma de

justificar o labor da escrita.⁴⁵ É o que conta Alfredo Margarido, quando obrigado a retornar a Portugal e em contato com a Casa dos Estudantes do Império (CEI), conheceu Carlos Ervedosa e o projeto de edição da literatura produzida nos países sob a colonização portuguesa, “tratava-se de assegurar a reunião em livro de textos (...) capazes de assegurar a difusão dos valores africanos, que o público português não conhecia e não aceitava”. (MARGARIDO, 1980, p. 18).

Voltando ainda mais no passado, antecedentes históricos dos períodos coloniais, tanto brasileiro quanto africano, contribuem, à sua maneira, para afirmar ou reafirmar o conceito de Negritude (MUNANGA, 1998) e, a partir dos laços ancestrais africanos, forjar a construção da identidade negra e afrodescendente brasileira.

Pepetela, no prefácio da obra de Rita Chaves, *A formação do Romance Angolano*, explica que os processos identitários vão além da subjugação colonizadora, porque, com o fim do tráfico negreiro, “houve a necessidade de se implantar um modo de produção diferente em Angola, que era até então praticamente uma feitoria ligada economicamente (e não só) ao Brasil” (PEPETELA, 1999, p. 14). Assim, as relações que Angola estabeleceu com outras nações, sobretudo o Brasil, extrapolaram a subjugação escrava; no entanto, com a Conferência de Berlim, em 1878, o capítulo que fechava para o Brasil a história da escravidão, se reabria para as colônias portuguesas em África como a história da colonização do XX. Ampliava-se o martírio de Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, hoje reunidos sob a sigla PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa⁴⁶ -, que deixava de ser fornecedor de escravos para ter sua terra efetivamente povoada e explorada pelos portugueses. Dissemos que se “reabria” porque as colônias portuguesas em África também conheceram a escravidão, fosse para o fornecimento de escravos a outros territórios, fosse para servir ao português no interior das próprias colônias, fosse para exploração e comercialização de suas matérias-primas. Estamos no fim do XIX. Elikia M'Bokolo apresenta esse momento sob a ótica interna e externa.

As três décadas que vão de 1880 até as vésperas da Primeira Guerra Mundial constituem um ponto de virada importante, sem dúvida um dos mais

⁴⁵ Luandino Vieira, por exemplo, escritor que adotou Angola como país de coração, em entrevista concedida a Michel Laban, afirma que escreveu da prisão para Carlos Ervedosa: “O meu livro, o livro da Linda afinal, chegar-te-á talvez com mais trabalhos selecionados para a 2ª edição. Se a conseguirem aí em edição de bolso era óptimo para ir a concurso da Sociedade Portuguesa de Escritores. Depois enviem ao Jorge Amado (Brasil) para ver se conseguem uma edição lá. Não é pelo livro, claro, é pelo que ele pode representar como "arma" para a nossa libertação” (LABAN, Michel et alli. Luandino. José Luandino Vieira e a sua obra. Lisboa: Edições 70, 1980, p.90).

⁴⁶ A Guiné Equatorial se uniu ao grupo em 20 de julho de 2010, declarando a língua portuguesa sua terceira língua oficial. A primeira é o francês e a segunda o espanhol.

importantes na História do continente africano, revelando-se como anos sombrios que concentram num período relativamente curto, uma soma inédita de catástrofe. É certo que a África anterior a 1880 não estava fechada ao mundo exterior, para o qual fora obrigada a exportar milhões de homens, que levaram consigo saberes, modos de vida, crenças e ideais que haveriam de sobreviver nos países de acolhimento. Embora marginal, a presença estrangeira – europeia e árabe – era mais ou menos antiga, segundo os lugares, espalhando influências econômicas, políticas, religiosas e culturais. Mas, na sua grande maioria os africanos eram independentes. O desaparecimento brutal dessa independência, por ação e para proveito exclusivo dos Estados europeus, constitui a primeira característica deste período. A segunda prende-se às violências que acompanharam a aceleração da penetração estrangeira: sucederam-se as guerras de conquista e de resistência, as migrações, as epidemias, as fomes e as catástrofes ecológicas – nunca os africanos tinham sofrido num período tão curto de tempo tantos e tão terríveis choques. (M'BOKOLO, 2011, p. 329).

A historiografia oficial tendeu até bem recentemente a explicar a África partilhada como um lugar de fraquezas, dependências, ignorâncias à semelhança dos mesmos mecanismos para reproduzir um conhecimento em que o negro estava subjugado, humilhado, escravizado.

A visão de M'Bokolo, no entanto, apresenta a África de uma forma diferente: continente rico e resistente durante os períodos chamados de Grandes Navegações e Idade Moderna, foi assolada, por uma sucessão de problemas frente aos quais impedir a invasão europeia se tornava muito difícil. O historiador chama atenção para os problemas internos nesse segundo período: os costumes tradicionais e as lideranças locais viviam um período de questionamento próprio da abertura moderna que afetava o mundo e, portanto, também a vida africana. Por “tensões internas”, o historiador aponta a crise dos antigos reinos africanos, reestruturação dos sistemas de controle político, cooptação de lideranças devido ao contato com o europeu e os numerosos conflitos religiosos. (M'BOKOLO, 2011, pp. 332-340).

Em meio a esses problemas, a presença do colonizador, às vésperas do século XX, acentuou os conflitos internos. A tomada da África, a partir da Conferência de Berlim, se faz com o afrontamento das tradições locais pelo invasor – “foi necessária a conquista francesa em (1894) para pôr termo à celebração dos “costumes”, que os europeus, horrorizados pelas execuções capitais a que davam lugar, consideravam como bárbaras.” (M'BOKOLO, 2011, p. 333), pela desestabilização política, questionando as lideranças locais, cooptando outras, trazendo desarmonia à econômica da África com a interferência de europeus nos modos de produção, na instituição de fronteiras artificiais que, por um lado, uniram inimigos e, por outro, separaram clãs e etnias inteiras, assim como a instituição do fornecimento de armas para

“defesa” dos interesses locais, das guerra coloniais e da própria defesa das polícias metropolitanas.

Além da falácia da fraqueza africana, outra também poderosa ululou o imaginário de europeus, americanos e até dos próprios africanos⁴⁷: o atraso. Alguns manuais de história repetiram à exaustão que a sociedade africana era ágrafa, atrasada, de modos selvagens, sem cultura letrada, argumentos que foram utilizados para a “civilização” europeia. (TORRES, 1991, p. 33).

Não é o que nos conta a historiografia atual, desde a literatura especializada para historiadores e letrados – aquela de formação dos futuros professores – até uma outra que está sendo produzida nos últimos anos para o ambiente escolar propriamente dito. Referimo-nos a obras como *Origens africanas do Brasil contemporâneo* (Kabengele Munanga), *O negro no Brasil de Hoje* (Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes), *África e Brasil africano* (Marina de Mello e Souza), *Na rota dos tubarões* (Joel Rufino dos Santos), *Terror e aventura – tráfico de africanos e cotidiano na Bahia* (Goli Guerreiro e Elizabeth Rodrigues) e um número considerável e muito bem-vindo de obras que chegaram para mudar o cotidiano escolar – mas que fariam muito bem aos adultos também. Sem a intenção de injustiçar todos os não citados, o que se quer mostrar é que uma outra história do negro no Brasil está sendo escrita e que é ela que precisa estar na escola.

Por isso, não deve causar espanto, quando nos debruçamos sobre o estudo das nações africanas partilhadas na mesa pelos europeus, a palavra “resistência”, assim como ela não deverá mais deixar de figurar entre as preferidas dos professores para recontar a História do Brasil e da África.

É o que nos conta Pepetela por ocasião da tomada de Angola: a camada média da população local de Angola passou a ter a concorrência de portugueses que chegavam para povoar a terra: cargos públicos da administração, militares e políticos foram tomados aos “angolenses”, “ao mesmo tempo que se tornava mais evidente o racismo que está sempre ligado às situações coloniais” (PEPETELA, 1999, p. 14). Na contramão da modernidade, a África sentiria a mão pesada do explorador europeu de forma mais violenta. Não que isso já não acontecesse, mas a abolição do tráfico negreiro obrigava uma saída para atender aos anseios

⁴⁷ Um caso emblemático é o relato de Fela Kuti a Carlos Moore, quando conta que só veio a compreender o que era ser africano e só fez música africana depois de ter lido a *A autobiografia de Malcolm X* (Autobiografia de Malcolm X / com a colaboração de Alex Haley; tradução de A.B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro : Record [New York: Luso-Brazilian Books], 1992) e de seu contato com a cantora Sandra Isidore, militante do Partido dos Panteras Negras. (MOORE, 2011, p. 93-108)

capitalistas dos europeus, resolvida com a da partilha da África (M'BOKOLO, 2011, p. 348). No que se refere à dinâmica econômica, Adelino Torres explica que a passagem da abolição da escravatura e do tráfico exigiu que se tratassem as relações como “trabalho livre” em Angola, o que, na prática, não aconteceu, gerando novas classificações – serviçal, obrigatório, compelido, correcional, livre, contratado, que se traduziam em uma só: escravo. O trabalho assalariado era o regime de exceção. (TORRES, 1991, p. 45).

Essa situação se replicou de forma análoga nos demais territórios sob domínio português. Angola, no entanto, tinha uma penetração maior e relações “comerciais” mais intensas.

A geração de 1880-1914 assistiu a uma das mutações históricas mais significativas dos tempos modernos. Com efeito, foi no decorrer desse período que a África, um continente com cerca de trinta milhões de quilômetros quadrados, se viu retalhada, subjugada e efetivamente ocupada pelas nações industrializadas da Europa. Os historiadores até agora não têm a dimensão real das consequências desastrosas, quer para o colonizado quer para o colonizador, desse período de guerras contínuas, embora em geral sublinhem que se tratou de uma época de transformações revolucionárias fundamentais. (BOAHEN, 2010, p. 23).

A literatura angolana, segundo Pepetela, nasce de uma camada angolense que teve acesso aos meios jornalísticos e que tomou a mídia como forma de resistência contra o colonizador, ou seja, "uma plêiade de jornalistas e escritores, originários de famílias mais ilustres dessa sociedade misturada, quer racial quer culturalmente, animou jornais de vida efêmera mas muitos activos e contundentes, que foram espalhando sementes de contestação ao domínio colonial" (PEPETELA, 1999, pp. 14-15). O historiador Adelino Torres explica que havia uma “burguesia colonial (...) constituída por brancos, negros e mestiços e não apenas pelos primeiros” (TORRES, 1991, p. 34), a quem não interessava a interferência de Portugal nas relações comerciais, sobretudo.

Nesse sentido, Pepetela afirma que essas diferenças entre Brasil e Angola são significativas. São processos diferentes no tempo, mas análogos na forma de exploração. Não interessava mais tirar o negro de sua terra, mas explorar os dois, ao mesmo tempo. Segundo Rita Chaves, trata-se de histórias marcadas por “cruel desigualdade entre a periferia e os centros de decisão” que vão distanciando cada vez mais a possibilidade de entendimento acerca das decisões que marcaram o início do século XX (CHAVES, 1999, p. 17). Como explicar que, na marcha da modernidade, os países europeus tenham tomado a decisão de simplesmente retalhar

a África, redesenhando seu mapa, colocando fronteiras artificiais entre iguais e unindo desiguais? Que prejuízos, de toda a ordem, foram impostos a essas culturas?

Explica Chaves (1999, pp.17-28) que, embora de difícil compreensão, a Expansão do Império Português foi imprescindível para o seu reconhecimento e desenvolvimento rumo ao progresso que o colocaria ao nível da “geografia dos privilegiados”. Para ser aceita como nação moderna e em desenvolvimento, havia que se demonstrar poder sócio-político-econômico. Não foi diferente com os demais territórios destinados ao comando português quando da Conferência de Berlim, em 1885: Moçambique (África Oriental Portuguesa), Cabo Verde, Guiné Portuguesa (Guiné-Bissau), São Tomé e Príncipe e Daomé (São João Batista da Ajudá). Se antes os contatos se limitavam aos litorais e às negociações costeiras, respeitados ainda alguns acordos de soberania da elite local, a nova realidade impunha aos africanos a condição de ocupação militar, iniciada em 1880, que foi se estabelecendo e consolidando ao longo do século XX. O período de maior recrudescimento dos dois lados – do colonialismo e das resistências – se dá ao longo da ditadura Salazar.⁴⁸

Para a compreensão sobre como esse imperialismo moderno pôde se dar, remontamos aos estudos históricos e às diferentes teorias que justificam a partilha da África. No volume VIII de *A História da África*, Boahen classifica as teorias que explicam a partilha da África em: “teoria econômica, teorias psicológicas, teorias diplomáticas e teoria da dimensão africana.” (BOAHEN, 2010, p. 22).

A teoria econômica pode ser explicada pela motivação econômica do imperialismo, a partir da qual o sistema capitalista tende a se autodestruir e “tendo finalmente partilhado o mundo entre si, os capitalistas, convertidos em pessoas que vivem de rendas, parasitas, sustentados pelos lucros de seus investimentos, estariam ameaçados pelas nações jovens, que exigiriam uma nova partilha do mundo” (BOAHEN, 2010, p. 23). Necessariamente, o capitalista reage a essa nova partilha, encaminhando-se para conflitos que são solucionados pela guerra. Esta teoria, utilizando como alvo a África e não o capital resultaria na motivação da partilha.

As teorias psicológicas abrangem o “*darwinismo* social, cristianismo evangélico e atavismo social, porque seus adeptos acreditam na supremacia da “raça branca”.” (BOAHEN, 2010, p. 23). Por *darwinismo* social compreende-se um conjunto de ideias que, a partir da obra

⁴⁸ António de Oliveira Salazar, ditador português entre 1933 e a Revolução de 25 de abril de 1974 – Revolução dos Cravos.

de Charles Darwin, *A origem das espécies por meio da seleção natural, ou a conservação das raças favorecidas na luta pela vida*, forneceu embasamento científico para afirmar a supremacia da raça branca:

Pregando que “a força prima sobre o direito”, eles achavam que a partilha da África punha em relevo esse processo natural e inevitável. O que nos interessa neste caso de flagrante chauvinismo racista – já qualificado, e com muita razão, de “albinismo” – é que ele afirma a responsabilidade das nações imperialistas [...] Resta concluir que o darwinismo social, aplicado à conquista da África, é mais uma racionalização tardia que o móvel profundo do fenômeno. (BOAHEN, 2010, p. 25).

O cristianismo evangélico é muito semelhante à catequização praticada no Brasil. Importa dizer, no entanto, além de se preocupar em “regenerar” os povos africanos, também justificava a partilha para que se pudesse levar a cabo a salvação das almas perdidas. O fato é que a participação dos missionários como agentes da partilha se dá tanto pela não oposição a ela, como pela participação ativa.

O atavismo social, talvez o mais transparente, objetivo e fácil de compreender, se impõe pelo raciocínio de que existiria uma preponderância racial, que para ser exercida, fundamenta-se no “desejo natural do homem: dominar o próximo pelo prazer de dominá-lo. [...] O imperialismo seria, portanto, um egoísmo nacional coletivo”. (BOAHEN, 2010, p. 26).

As teorias diplomáticas, que são as mais aceitas, têm a convergência das teorias psicológicas sob a égide política. Por ela, as razões para a partilha podem ser: a) o prestígio nacional é traduzido como um desejo de restauração do poder soberano; b) o desejo de paz pelos estados europeus, a que se denomina equilíbrio de forças; c) uma estratégia global que atendesse aos interesses das nações europeias. Sejam quais forem as razões apresentadas, porém, as teorias diplomáticas procuram negar as teorias econômicas para a partilha da África.

E, finalmente, a teoria da dimensão africana: considera-se que a dimensão continental africana e a resistência ao controle europeu ofereciam risco constante aos interesses comerciais da indústria europeia, justificando sua partilha.

Dessa forma, apoiadas em diversas razões, teorias, pensamentos ilustrados, as nações europeias empreenderam a partilha da África no final do XIX e início do XX. A Primeira Guerra Mundial consolidou o mapa artificial que foi determinado pelos europeus e a África viveu o capítulo mais escandaloso da história da modernidade: escravizada dentro de seu próprio

território, relegada à fome, à doença e à miséria sob o domínio colonizador. Ainda havia as vicissitudes no recorte artificial promovido no mapa africano:

[...] as fronteiras geográficas ostentam uma dose de artificialidade que, não tendo sido diluída pelos movimentos da História, ainda se converte num fenômeno problemático de substancial importância na abordagem dos grandes conflitos que abalam o país e repercutem nas expressões de sua cultura. [...] A diversidade étnica e linguística, o ritmo violento das transformações históricas e a coexistência de vários tempos culturais num só espaço geográfico são, como se pode verificar, alguns dos vetores que dinamizam a organização do país. Diante de tantos compiladores, o selo fundamental só poderia ser a imagem da fratura [...] (CHAVES, 1999, pp. 30-31).

É inevitável que, ao ler a reflexão sobre a realidade angolana, não nos aproximemos da nossa própria realidade que, salvaguardadas as peculiaridades, é forjada na mesma máquina de violência que forjou a colonização moderna em África. Todas essas justificativas e teorias vão ao encontro das mesmas ideias que propiciaram quatro séculos de tráfico negreiro. No momento em que esse lucrativo negócio deixava de existir sob a pressão das mesmas nações que promoveriam a partilha africana, passavam a redesenhar a realidade africana à sua revelia.

Essa reflexão sobre o imperialismo moderno, aliada ao projeto imperialista luso-espanhol do século XV a XIX, constituído por “pilhagens e tráfico de escravos” (CHAVES, 1999, p. 33), remete-nos às motivações para o estudo da diáspora negra. Se, por um lado, os estudos afro-brasileiros e africanos propiciam aproximação identitária, porque o elemento negro está na base de nossa formação nacional, por outro lado, os mecanismos de expropriação lá e cá são muito semelhantes, senão complementares. Por complementaridade, entende-se a via de mão dupla da história: ora como fornecedores de escravos, ora como fornecedores da terra e da própria vida, Brasil e África colonizados estabelecem uma ponte que vai além da pregada fraternidade, porque marcada por sangue e violência, amalgamada com a vontade do lucro e do poder. Compreender a matéria de ódio que reveste o racismo e toda sorte de preconceitos que vem com ele para revestir a história da formação desses povos requer esforço nessa viagem histórica.

Os movimentos de resistência em todas as frentes possíveis refletem esse esforço: no jornalismo, como nos mostrou Pepetela; nos estudos culturais, como nos explica Stuart Hall; na resistência do indivíduo para o grupo, em termos psicológicos, como explica Frantz Fanon; pela compreensão da estrutura econômica e geração de riqueza, como explica Eric Williams; pela conjuntura geopolítica e econômica, como explica Boahen.

Nesse contexto que nasce uma literatura que, para além do seu valor estético, também tem o caráter de resistência. Seus atores procuram registrar aquilo que a história não deu conta de escrever - a trajetória dos vencidos -, dando voz a esse outro lado, além de dá-la também àqueles a cujo silêncio foi imposto pela força dos poderes até aqui colocados. Sob a reflexão de Agostinho Neto, compreende-se a vocação do fazer literário no caso angolano:

A história de nossa literatura é testemunho de gerações de escritores que souberam na sua época, dinamizar o processo de nossa libertação exprimindo os anseios de nosso povo, particularmente o das suas camadas mais exploradas. A literatura angolana escrita surge assim não como simples necessidade estética, mas como arma de combate pela afirmação do homem angolano. (NETO apud CHAVES, 1999, p. 32).

À semelhança de Rita Chaves, o interesse pela literatura parte do “desejo de ouvir e ver as palavras que se seguiram ao silêncio repentinamente imposto” (CHAVES, 1999, p. 19). Entendemos o silêncio a que se refere Chaves como aquele imposto pela violência da colonização, seguidos dos períodos de guerras (Primeira e Segunda Guerras Mundiais), à ditadura salazarista, à Guerra Fria e aos períodos de guerras coloniais pelas independências, assim como as guerras civis do pós-independência, especificamente nos países de colonização portuguesa, cuja literatura em língua portuguesa produzida poderia constituir o *corpus* do qual poderiam se ocupar os professores que têm a incumbência de levar a literatura até a sala de aula.

Por mais que os defensores da análise da forma do conteúdo literário elejam a análise do texto pelo seu caráter estético apenas, quando se trata das literaturas produzidas nesse contexto de guerras e resistências, não se pode prescindir da análise das condições de sua produção. Sob o panorama colonial e de um cenário internacional conturbado, a forma como surgiram remete a

[...] toda uma rede de problemas levantada quando os valores de raiz se articulam com os elementos da modernidade que ali chegam e propõe a composição de um capital cultural a ser investido na inevitável reinvenção daquela sociedade. Diante de tal quadro, será lógico também pensarmos em nossa própria condição de povo colonizado, e pela mesma triste e frágil metrópole. (CHAVES, 1999, p. 22).

Ser brasileiro, pensar-se afrodescendente é compreender essa raiz de trata Chaves e o que constituímos como sociedade. A ancestralidade contribui, no sentido mais antropológico, para o sentido de pertença, de raiz, daí tal aproximação. A compreensão histórica, sociológica

e política pode fornecer subsídios para que o educando se perceba como ser num mundo que, além das injustiças de cunho pessoal, está estruturada de forma a excluir muitos, para incluir alguns e essa compreensão responde a muitas indagações, que podem levar aos caminhos necessários da reparação histórica. O aspecto cultural, mais que fruição e beleza, leva à reflexão e coloca o sujeito diante de si. Reconhecer-se parte dessa estrutura não é um processo simples.

Assim, a Literatura pode ser um espaço privilegiado para tal debate. Mas qual literatura? O que determina se a literatura é africana e afro-brasileira? Quem determina tais rótulos?

No caso das literaturas africanas escritas em língua portuguesa, os recortes geográfico e linguístico constituem um facilitador sobre quais literaturas nos referimos. No entanto, também é verdade que o colonizador e os seus descendentes produziram uma literatura a que poderíamos chamar de “colonial”, ou escrita do ponto de vista de seus interesses. Assim, para o atendimento dos interesses da lei nº 10.639/2003 não basta que a literatura africana seja expressa em língua portuguesa, mas que se ocupe da África não colonial, descolonizada, resistente à colonização e, por fim, independente, dito de outro modo, é preciso que a fonte dessas literaturas seja as vozes que se insurgiram contra o poder hegemônico.

Mais que a classificação em si, a abordagem de uma literatura e a sua problematização talvez sejam os caminhos mais frutíferos para o educando, não apenas para que se eduque, mas também para que possa fruí-la e refletir a partir de seu conhecimento. Os bancos escolares são pródigos em transformar os textos literários em mais uma obrigação enfadonha que serve de balizador para um suposto conhecimento da cultura da nação e que deve ser apresentado quando se quer alcançar uma vaga na universidade ou um posto no funcionalismo público. Nesse sentido, continuamos a fazer um uso assimilador da literatura produzida, continuamos a civilizar os indivíduos para que sejam testados e que recebam autorização, chancelamento para um degrau social maior. Hierarquizamos a cultura e a colocamos, mais uma vez, na fronteira entre os que têm cultura, por isso são civilizados, e aqueles que não têm, por isso, ainda selvagens. Prosseguimos colonizando mentes.

Nesse sentido, a abordagem das literaturas africanas e afro-brasileira deve seguir caminho oposto àquele que até então é praticado no Brasil: uma vez que a instrumentalização dos estudos literários tem relegado a leitura a mero fazer mecânico, há que se repensar tal prática e não permitir que os textos sejam apenas utilizados para fins mecanicistas. Rita Chaves, em sua tese de doutorado, por exemplo, defendeu a análise de seu *corpus* – romances angolanos – não do ponto de vista do valor estético apenas, mas da “relevância do lugar ocupado por cada

uma dessas narrativas no desenvolvimento do romance em Angola.” (CHAVES, 1999, p. 26). Defende a autora que o fazer literário e o processo histórico no qual os escritores estavam inseridos se completavam, de modo que a ficção tem a dizer a respeito da história porque converge para ela.

Quando um educando tem em mãos uma obra africana ou afro-brasileira, pode optar simplesmente por lê-lo, como leria um Balzac retratando a França do XIX. No entanto, quando um educando em tem mãos uma obra africana ou afro-brasileira contextualizada com o seu processo de produção, tem uma arma histórica, de construto identitário. Tem a possibilidade de compreender a perversidade de um processo que não poupou ninguém nem nada para alcançar os seus objetivos. Para isso, precisamos de professoras e professores que queiram fazê-lo e saibam como, de forma a transformar em realidade uma experiência literária positiva, como pensa Cuti, pois

descendentes de estrangeiros e imigrantes têm muito forte identidade com os países de origem de seus pais e avós, como se fossem estrangeiros, nem que se considerem estrangeiros de segunda classe. Tal identidade exerce sua força contrária à identificação com os segmentos de povos que eles consideram inferiores. (CUTI, 2010, pos. 174).

Enquanto a perspectiva histórica, literária, artística, enfim, de cultura para abordagem do negro for a dos vencidos e dos escravizados, esse sentimento de identidade de que trata Cuti não despertará em nenhum negro ou afrodescendente. Prosseguiremos repetindo a história do coitadismo e da vitimização da qual alerta Fanon que devemos nos libertar. Nesse sentido, a formação desses professores, condutores de um processo libertário de educação, precisa ocupar-se também dessas literaturas.

3.1 Cursos e cursos: a formação do professor em Letras

Se o primeiro rio de águas turvas e turbulentas nos trouxe o conhecimento da determinação para que as IESs cumpram o disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, a realidade é bem diferente quando analisamos o cotidiano das IESs.

A fim de estabelecermos um parâmetro comparativo entre as IES que oferecem o curso de Letras, no primeiro momento, analisamos os dados quantitativos fornecidos pelo MEC. Assim, a partir desse levantamento de dados, mapeamos aquelas que oferecem o curso no

Estado de São Paulo e depois nos ocuparemos apenas da cidade de São Paulo. Nesse momento, os nomes das instituições serão citados diretamente, tal como constam da base pública de dados.

No segundo momento, intentamos analisar as disciplinas oferecidas no curso de Letras, que estejam voltadas para a formação de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, conforme disposto na Lei nº 10.639/2003, de uma universidade pública de São Paulo. A partir desse momento, não mais faremos referências diretas aos nomes das instituições, salvaguardando os dados de identificação, dada a própria natureza comercial e competitiva das instituições entre si.

A escolha pelo método comparativo baseia-se nos estudos de António Carlos Gil, quando afirma que “sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo” (GIL, 2008, p. 16-17). Assim como o teórico, entendemos que os fatos sociais não podem ser analisados isoladamente, de modo que compreendemos a universidade pública como um modelo que as IESs privadas poderiam ou não almejar, mas como esfera privilegiada que é, no que se refere à estrutura e ao funcionamento dos cursos, até mesmo para algumas bases curriculares, figura como uma espécie ideal. O fim comparativo não visa a determinar se essa ou aquela é melhor ou pior, mas propiciar a análise das condições materiais e de conteúdos oferecidos numa e noutra, até porque a universidade pública exige do estudante mais tempo de dedicação para a formação, além de outras condições materiais objetivas que não necessariamente correspondem ao público alvo de uma IES privada. Ao contrário. Perceber-se-á que a diferença fundamental no *corpus* analisado é o público atendido por uma e outra.

Segundo o E-MEC, o Estado de São Paulo tem 214 instituições – públicas e privadas - cujos cursos de Letras estão autorizados e regularizados, nas modalidades presenciais e a distância.

Na cidade de São Paulo, o curso de Letras é oferecido por 31 instituições, em ambas as modalidades, representadas na tabela 12. O número total de vagas oferecido é de 58.944. No regime presencial, a distribuição de vagas soma 5.084 contra 53.860 vagas oferecidas na modalidade a distância.

Tabela 12 – IES na cidade de São Paulo/vagas/modalidade

Nome	Regime	Modalidade	Vagas
Centro Universitário Capital - Unicapital	Presencial	Bacharelado / Licenciatura	150
Centro Universitário Claretiano - Ceuclar	A Distância	Licenciatura	500

Centro Universitário Das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU	Presencial	Bacharelado	230
Centro Universitário Internacional – Uninter	A Distância	Licenciatura	600
Centro Universitário Ítalo-Brasileiro – Uniítalo	Presencial	Licenciatura	120
Centro Universitário Paulistano – Unipaulistana	Presencial	Licenciatura	160
Faculdade Guaianás – FAG	Presencial	Licenciatura	50
Faculdades Integradas Paulista – FIP	Presencial	Licenciatura	200
Faculdades Integradas Tiberiá – Fati	Presencial	Licenciatura	75
Faculdade Sudoeste Paulistano - Fasup	Presencial	Licenciatura	120
Faculdade Villas Boas – FVB	Presencial	Licenciatura	80
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Ifsp	Presencial	Licenciatura	40
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Presencial	Bacharelado/ Licenciatura	290
Universidade Anhembi Morumbi - UAM	A Distância	Licenciatura	400
Universidade Anhembi Morumbi - UAM	Presencial	Licenciatura	180
Universidade Anhembi Morumbi - UAM	Presencial	Bacharelado	140
Universidade de Mogi Das Cruzes – UMC	Presencial	Licenciatura	480
Universidade de São Paulo – USP	Presencial	Bacharelado / Licenciatura	849
Universidade Guarulhos – UNG	Presencial	Licenciatura	120
Universidade Metropolitana De Santos - Unimes	A Distância	Licenciatura	1000
Universidade Norte do Paraná - Unopar	A Distância	Licenciatura	12600
Universidade Nove de Julho - Uninove	A Distância	Licenciatura	2280
Universidade Nove de Julho - Uninove	Presencial	Licenciatura	390
Universidade Paulista – Unip	Presencial	Bacharelado	230
Universidade Paulista – Unip	A Distância	Licenciatura	35980
Universidade Presbiteriana Mackenzie - Mackenzie	Presencial	Bacharelado / Licenciatura	240
Universidade São Judas Tadeu – USJF	Presencial	Bacharelado / Licenciatura	360
Universidade Cidade De São Paulo - Unicid	A Distância	Licenciatura	500
Universidade Cidade De São Paulo - Unicid	Presencial	Licenciatura	180
Universidade Camilo Castelo Branco - Unicastelo	Presencial	Licenciatura	400

Fonte: E-MEC

Ressaltamos que os números obtidos são referentes à quantidade de vagas autorizadas pelo MEC e que as IESs sob regulação do Estado apenas fornecem dados com fins informativos para as bases do Ministério da Educação, ou seja, não está atrelada a essa prestação de contas qualquer obrigatoriedade de comprovação. A disparidade apresentada, no entanto, suscitaria

algum debate, pois o número de vagas existente no sistema presencial é dez vezes menor que o número de vagas da modalidade EaD (ensino a distância). Como

O foco dessa pesquisa concentrar-se-á nos cursos presenciais, no entanto, não deixa de chamar a atenção o potencial dos cursos de EaD, em termos numéricos, se em cada uma dessas instituições, públicas ou privadas, estiver/estivesse⁴⁹ cumprindo o disposto na Resolução CP/CNE nº 1/2004, fundamentado na lei nº 10.639/2003 e no Parecer CP/CNE nº 3, de 10/3/2004, pois teríamos cinquenta mil futuros professores em contato com o que determinam os artigos 1º e 2º, a saber:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. – sic (BRASIL, MEC, 2004).

Além disso, se as definições do Parecer CNE/CP 003/2004 estiver/estivessem sendo cumpridas e fiscalizadas em sua integralidade, um número considerável de cursos ofereceriam o debate que vimos necessário para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, afinal determina a Portaria que os conteúdos, disciplinas ou atividades curriculares que tratem dessa temática fossem oferecidos de forma transversal, ou seja, no curso de Administração, Ciência da Computação, Matemática etc. Ou seja, independente da carreira, já que o tema das relações étnicas perpassa os interesses de todos os brasileiros.

⁴⁹ O uso das duas formas verbais se deve tão somente porque não foram levantados dados que comprovem o cumprimento do Parecer CP/CNE nº 3, de 10/3/2004 na modalidade EaD nas instituições relacionadas; no entanto, não nos furtamos aos votos de que a lei seja cumprida.

Um dos dispositivos que poderia garantir o cumprimento da resolução e do parecer é o sistema de avaliação e validação dos cursos das IESs pelo MEC. Porém, o formulário não traz em sua redação a palavra “obrigatório”, mas “regulatório” e, além disso, não computa valor ao conceito de avaliação dos cursos das IES, privadas ou públicas, conforme mostra a figura 3, item 3:

REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS				
Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação, do curso (CC). Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.				
Dispositivo Legal	A IES se manifestou em relação ao requisito?		Descrição/Justificativa	NSA
	SIM	NÃO		
1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.			NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.
2	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme disposto na Resolução CNE/CEB 4/2010.			NSA para bacharelados, tecnológicos e sequencias.
3	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.			

Figura 3 – Formulário de Avaliação das IES – Requisitos legais

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância - Inep, 2015, p. 41

Conforme o documento *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância* (2015), o cumprimento ou não de dispositivos legais e normativos é passível de declaração simples – sim ou não – seguido de uma justificativa que a IES também pode dar ou não. A lei nº 10.639/2003, que está relacionada no item 3 da figura 3, obedece ao mesmo parâmetro de outros *requisitos legais ou normativos*. Segundo o MEC, entende-se que, como se trata de uma lei, deve ser cumprido. Se não é, deveria ser passível de punição, cabendo ao MEC tomar as providências cabíveis.

Em outro documento, *Nota técnica Daes/Inep nº 025/2015*⁵⁰ (2015), os órgãos responsáveis pela educação e autorização de existência de cursos e IESs procuram explicar exatamente o que o avaliador deveria averiguar para atribuir o mesmo “sim/não” ao *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância*, especificamente no item que

⁵⁰ Dada a extensão, disponibilizamos apenas a referência à lei nº 10.639/2003 no anexo 5.

se refere ao cumprimento da Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004. A nota é constituída de dez longos itens a serem considerados para validar ou não o cumprimento da lei. Dificilmente um avaliador do MEC não vai encontrar ao menos um item contemplado. Pergunta-se: isso seria suficiente para um sim? Ou seja, a existência de um encontro, uma vez por ano, na universidade para discutir as relações étnico-raciais validaria um “sim”? A existência de livros na biblioteca sobre a questão validaria um “sim”? Atrelar a nota de avaliação dos cursos não seria um mecanismo no mínimo interessante para que efetivamente esses e outros 16 pareceres para que se cumprissem?⁵¹

Percebe-se que as demandas sociais que discutem, debatem, lutam e transformam necessidades em leis ficam secundadas a mecanismos escusos de cumprimento, que não cabem serem discutidos nesse trabalho, mas que reclamam atenção.

Digressão feita, voltemos à análise.

Como critério de seleção e análise, o *corpus* dessa pesquisa foi constituído pelas instituições com maior número de alunos, considerando a somatória de *campi* na cidade de São Paulo e a obtenção das melhores avaliações em *rankings* internacionais⁵², segundo matéria publicada em revista de grande circulação.⁵³ Consideraram-se ainda as instituições de maior valor de mercado e mais frequentes na memória de profissionais de recursos humanos na hora de selecionar profissionais⁵⁴.

A partir da tabela 12, selecionamos as instituições reconhecidas pelo MEC como Universidades, portanto, do montante inicial 31 instituições que oferecem o curso de Letras na

⁵¹ Tramitou no CNE/CES processo nº 23001.000178/2013-79, cuja relatoria foi assinada por Luiz Roberto Liza Curi, resultando aprovação do relatório e na homologação do parecer 295/2013, que modificava a redação do instrumento que problematizamos. A redação do instrumento é “Requisitos Legais e Normativos - Os requisitos legais e normativos são essencialmente regulatórios e, por isso, não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição para o processo de regulação, justificando a avaliação atribuída. **Tratando-se de disposições legais, esses itens são de atendimento obrigatório.**” (p.46 – grifo no original). No entanto, o parecer refere-se apenas à oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* de “Escolas do Governo”. Ver: Parecer 295/2013, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14994-pces295-13&Itemid=30192>. Acesso em 03/01/2016.

⁵² Ranking QS Top Universities <<http://www.topuniversities.com/>>>, instituto de ranqueamento Quacquarelli Symonds ou World University Rankings, hoje uma das mais consultadas na área, embora tenha gerado discussões sobre seus métodos. Ver: HUANG, Mu-Hsuan. Opening the black box of QS World University Rankings. In: Research Evaluation Advance Access published February 8, 2012. Disponível em <<http://rev.oxfordjournals.org/content/early/2012/02/08/reseval.rvr003.full.pdf+html>>. Acesso em 03/01/2016.

⁵³ Matéria publicada na revista Exame, assinada por Camila Pati. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-15-melhores-universidades-da-america-latina-segundo-a-qs>>. Acesso em 03/01/2016.

⁵⁴ Ranking Universitário Folha 2014. O recorte se dá pela empregabilidade do profissional. Disponível em <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/>. É importante lembrar que o veículo de comunicação mantém o *ranking* permanentemente disponível e atualizado, servindo também de base de consulta pública.

cidade de São Paulo, analisamos 13 universidades privadas e uma pública. Dada a sua especificidade e por não fazer parte diretamente do *corpus*, mas servir apenas como apreciação, a universidade pública analisada não consta da tabela 13. Sua análise se dará separadamente.

Iniciamos nossa análise a partir da Universidade pública a que chamamos simplesmente Universidade Paulistana.

3.2 Um curso de Letras na “Universidade Paulistana”

Os pensadores da universidade sobre os quais nos debruçamos (FERNANDES, 1975; RIBEIRO, 1975; BUARQUE, 1994; BOAVENTURA, 2011) são unânimes em apontar e denunciar uma elite que é formada a partir dos bancos privilegiados da universidade pública. Não à toa, se tomarmos os sistemas de ranqueamento de qualidade universitária no país, as trinta melhores universidades do país são públicas.

Embora algumas não se submetam ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), boicotado também pelos alunos, as universidades públicas mantêm altos índices de avaliação junto ao MEC, inclusive a universidade pública analisada, que será identificada apenas como Paulistana. A manutenção dessas universidades no topo de avaliações se deve à pesquisa e produção científica, itens que vêm pressionando cada vez mais a iniciativa privada no sentido da especialização de profissionais, até mesmo para alcançar os níveis desejados de internacionalização e, portanto, os investimentos estrangeiros como vimos no item 1.3. O curso de Letras da Universidade Paulistana é o mais bem avaliado de todo o país.

Ana Mafalda Leite (2010) faz um breve histórico sobre a inserção do ensino das literaturas africanas de expressão portuguesa nas universidades brasileiras, remontando à década de 1970, quando as universidades portuguesas de Lisboa, do Porto e Nova de Lisboa iniciaram cursos que abordavam a temática. Nessa última, o poeta angolano Mário António Fernandes de Oliveira ministrou a disciplina de Literaturas Africanas. Posteriormente, na década de 1980, as universidades de Coimbra e de Évora também iniciaram as atividades de estudo das literaturas vindas de África. Nos anos 1990, Universidade do Minho, a Católica de Braga e Católica de Lisboa também aderiram ao estudo dessas literaturas, possuindo programas de Mestrado e Doutorado na área. No Brasil, Leite relata que “(...) a área é introduzida pelos ensaios de Fernando Mourão.” (LEITE, 2010, p. 78).

Entretanto, aos poucos, por todo o Brasil, irradiado a partir dos núcleos do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Campinas, Salvador, João Pessoa e em diferentes universidades brasileiras, o interesse pelos estudos africanos e suas literaturas foram formando núcleos de pesquisa ligados aos níveis de graduação, mestrado e doutorado.

Quando a lei nº 10.639/2003 entrou em vigor, os núcleos de estudos africanos já existiam em muitas dessas universidades, acompanhando o momento cultural dos anos 1970 e os estudos culturais que trouxeram para o centro do debate o tema da Diáspora, reaquecendo o pan-africanismo. (HALL, 2013; CÉSAIRE, 2010; MOORE, 2011; BHABHA, 2013). Dessa forma e diferentemente dos debates de outras nações que problematizaram a diáspora negra no âmbito da universidade, isto é, muitos desses núcleos nasceram da necessidade de intelectuais negros e não negros debaterem a sua condição diaspórica e se reconhecerem em sua Negritude, muitas vezes, longe do lugar de origem, no Brasil, e especificamente na Universidade Paulistana, o estudo das literaturas africanas não esteve ligado diretamente ao Movimento Negro.

Na instituição Paulistana são oferecidas 849 vagas anualmente no curso de Letras. A distribuição de componentes curriculares obrigatórios para o bacharelado em língua portuguesa – comum a todas as habilitações existentes – foi representado na figura 4, exatamente como publicado pela IES.

1º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Introdução aos Estudos Clássicos I		4	0	60	
Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa I		4	0	60	20
Elementos de Lingüística I		4	0	60	20
Introdução aos Estudos Literários I		4	0	60	20
Subtotal:		16	0	240	60
2º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Introdução aos Estudos Clássicos II		4	0	60	
Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa II		4	0	60	20
Elementos de Lingüística II		4	0	60	20
Introdução aos Estudos Literários II		4	0	60	20
Subtotal:		16	0	240	60
3º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Introdução ao Latim I		2	1	60	30
Literatura Brasileira I		4	2	120	20
Fonética e Fonologia do Português		2	1	60	20
Literatura Portuguesa I		2	1	60	10
Subtotal:		10	5	300	80
4º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Introdução ao Latim II		2	1	60	30
Literatura Brasileira II		4	2	120	20
Morfologia do Português I		2	1	60	20
Literatura Portuguesa II		2	1	60	10
Subtotal:		10	5	300	80
5º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Sintaxe do Português I		2	1	60	20
Literatura Brasileira III		4	1	90	20
Literatura Portuguesa III		2	1	60	10
Subtotal:		8	3	210	50
6º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Filologia Portuguesa		2	1	60	20
Literatura Brasileira IV		4	1	90	20
Literatura Portuguesa IV		2	1	60	10
Subtotal:		8	3	210	50
7º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Teorias do Texto - Enunciação, Discurso e Texto		2	1	60	10

Figura 4 - Componentes curriculares da Universidade Paulistana

Além dos componentes obrigatórios, os alunos da Paulistana devem cursar um número complementar de disciplinas optativas eletivas e livres, entendendo-se as primeiras como aquelas que não constituem uma obrigação curricular, mas complementam a formação de base,

tendo prioridade sobre as segundas, ou seja, aquelas de livre escolha. As figuras 5 e 6 apresentam as disciplinas relativas à temática que atende à lei nº 10.639/2003.

Disciplinas Optativas Eletivas					
3º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa I	2	1	60	0	
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I	2	1	60		
4º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa II	2	1	60	0	
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa II	2	1	60		
5º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa III	2	1	60		
Língua Não-indoeuropéia I	2	1	60		20
6º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa IV	2	1	60		
Língua Não Indoeuropéia II	2	1	60		20
Literatura Comparada II	2	2	90		
Literatura e Educação	2	2	90		60
7º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP
Literatura Comparada I	2	2	90		

Figura 5 - Disciplinas Optativas Eletivas Universidade Paulistana

Disciplinas Optativas Livres					
5º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa III	2	1	60	0	
Introdução aos Estudos das Línguas Crioulas de Base Portuguesa e do Português na África	2	1	60		0
6º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa IV	2	1	60	0	
7º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa V	2	1	60		0
8º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa VI	2	1	60		0
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa V (Oficina de Literatura)					

Figura 6 - Disciplinas Optativas Livres da Universidade Paulistana

Além das disciplinas relacionadas, o curso de licenciatura da Universidade Paulistana oferece ainda uma disciplina denominada “Diversidade Cultural e Educação: as Literaturas de Língua Portuguesa em Perspectiva”, cujo foco é fornecer subsídios teóricos e práticos aos educadores para que possam atuar pedagogicamente no combate à discriminação cultural e étnico-racial. Este curso está dividido em 60 horas de aulas teóricas e 20 horas de prática pedagógica.

Assim, embora não haja menção à lei nº 10.639/2003 nos objetivos, nos programas resumidos ou nos programas disciplinares, os componentes curriculares do curso de Letras da Universidade Paulistana oferecem subsídios abundantes para o futuro professor de literatura e de língua ligada às questões de culturas e literaturas africanas: as disciplinas oferecidas voltadas para literaturas africanas e literaturas comparadas somam 720 horas de estudos; a literatura comparada de cunho geral – podendo ou não abordar literaturas africanas – somam 180 horas; a disciplina Literatura e Educação, voltada para a abordagem em sala de aula e formação de leitor especificamente, tem duração teórica de 90 horas e exige prática pedagógica de 60 horas.

Se consideradas todas as horas dedicadas às disciplinas, incluindo a prática pedagógica exigida, um aluno que consiga cursá-las, realizaria um curso de 1090 horas, ou o equivalente a três cursos de pós-graduação *lato sensu* de 360 horas. Considerando que o aluno da Universidade Paulistana tenha disponibilidade para fazer apenas aquilo que é obrigado, ou seja, as optativas eletivas e obrigatórias da licenciatura, seu conhecimento, necessariamente, sobre História e cultura africana contaria com 360 horas de curso somente de literatura – o correspondente a um curso de pós-graduação *lato sensu*. A Universidade Paulistana mantém uma disciplina obrigatória relativa às questões étnico-raciais pertinentes à sua formação docente.

Poder-se-ia questionar sobre as escolhas realizadas, considerando que as demais disciplinas são optativas. Ressalta-se, no entanto, que sua distribuição já é feita de modo que o aluno necessariamente opte, em algum momento do curso, por algumas delas.

O que se conclui é que a Universidade Paulistana, se tomada como modelo para as demais universidades do país, formaria professores com grande embasamento teórico, larga carga de leitura de literaturas africanas e estudos comparados, abundante conhecimento cultural e histórico sobre culturas não indo-europeias, já que se debruçam sobre as culturas asiáticas e

africanas, sobretudo a segunda, e, portanto, com muitas condições de enfrentamento das questões raciais em salas de aula.

No entanto, como os próprios quadros deixam claro, tanto a carga horária como a multiplicidade de disciplinas podem se tornar impraticáveis para estudantes que precisam de formação mais rápida para adentrar ao mercado de trabalho, porque também é sabido que, embora o curso de Letras na Universidade Paulistana tenha a população de mais baixa renda em toda a universidade, a duração do curso – de 8 a 10 semestres, prorrogáveis por mais 6 semestres-, é algo que foge à realidade de quem necessita de um diploma para entrar no mercado de trabalho. Por isso, apesar do caráter aparentemente acessível do curso, não seria viável para a parcela dos estudantes brasileiros que precisam do diploma também para manutenção econômica de seu sustento. Há que se considerarem também as condições para acesso e para permanência na Universidade Paulistana, o que, como já previsto pelo Banco Mundial, não faz parte da realidade dos alunos de baixa renda.

Quanto ao aspecto mercadológico, os profissionais formados na Universidade são os mais procurados pelas escolas privadas dos ensinos fundamental e médio. Também é por esse motivo que esses profissionais não permanecem nas escolas públicas, uma vez que na rede particular, supostamente, as condições materiais tanto para o professor quanto para a realização de seu trabalho são melhores para ambos. O que se percebe é um círculo vicioso que se fecha: a elite volta-se para a elite. O professor da escola pública vem de outras instituições: as IES privadas.

3.3 Literaturas africanas e afro-brasileiras nas IES privadas

Ao longo dessa pesquisa, tratamos do surgimento das IES privadas – em que contexto se consolidaram - e seu alcance. Vimos que hoje, na cidade de São Paulo como no restante do Brasil, o que era para ser uma saída temporária e paliativa tornou-se regra. No entanto, também constatamos que os futuros profissionais que adentrarão ao mercado de trabalho, maciçamente, são oriundos dessas instituições, inclusive na área educacional, em se tratando dos futuros professores.

Demonstramos que, ao longo da história, as IESs privadas, sobretudo aquelas de caráter popular, passaram a desempenhar um papel muito importante: a oportunidade de formação em

nível superior para a parcela do povo brasileiro que, devido à origem econômica e formação de base, não teria condições de acesso ou permanência na universidade pública, destinada às elites. Além disso, conforme o entendimento de Maurício Silva, a partir do reconhecimento do racismo como problema estrutural brasileiro, que atingiu diretamente negros e afrodescendentes, houve “uma tendência no sentido de buscar corrigir os desvios históricos implantados na sociedade brasileira, adotando-se ações compensatórias, dentro de um amplo espectro de políticas públicas” (SILVA, 2015, p. 284), o que também permeia não apenas o atendimento do público dos ensinos básico e médio, mas também a formação do professor em nível superior, para a promoção de uma educação antirracista e igualitária.

Nesse sentido, também compreendemos que a lei 10.369/2003 foi uma vitória do MNU, mas para que ela se consolide é necessário que a formação de professores contemple, em suas grades curriculares, meios de promoção da educação do futuro docente. Também entendemos que os cursos de Letras, por meio de suas literaturas, especificamente as literaturas africanas e afro-brasileiras, podem contribuir para o devido ajuste histórico e para o conhecimento das culturas fundantes do Brasil. Concordamos com Silva e Silva quando afirmam que

o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira representa, a nosso ver, não apenas uma maneira de tornar eficaz o acesso de estudantes a informações preciosas acerca de nossa formação cultural, mas também um modo de, primeiro, possibilitar a compreensão – que leve à consciência – da formação social brasileira; e, segundo, incentivar a revisão de conceitos diversos (como, por exemplo, o de *raça*), com o intuito de impedir que, vistos pela perspectiva dos estereótipos, se transformem preconceitos. (SILVA & SILVA, 2014, p. 226).

Também constatamos que o caminho de lutas foi marcado por percalços, embates, resistências ao reconhecimento da necessidade dessas políticas. Trata-se de mudanças de paradigmas profundos e da forma de pensar um jeito de ser brasileiro que exige esforço e paciência, sobretudo, de quem sofre com essas mazelas. Os cursos de formação de professor, nos últimos dez anos, se viram às voltas com essas mudanças.

Desse modo, nossa pesquisa apresenta as treze universidades privadas, na cidade de São Paulo, classificadas pela maior quantidade de alunos para a menor, que foram selecionadas devido ao alcance do alunado, popularização da instituição e do ensino, analisadas de forma decrescente e que teriam a maior chance de atender àqueles que não são parte da elite privilegiada que pode adentrar a universidade pública.

Por entendermos que o foco desse estudo são as disciplinas que se relacionem com as literaturas africanas e afro-brasileiras, ao longo da investigação, as universidades que não ofereciam tais disciplinas no curso de Letras, que atendessem à demanda do currículo para fazer cumprir lei nº 10.639/2003 ou ao Parecer CNE/CP 03/2004 foram descartadas.

Para investigação das IESs privadas, inicialmente, planejamos a aplicação de questionário aos coordenadores de cursos de Letras das instituições selecionadas. Como a intenção era a descrição do oferecimento – ou não – das literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de Letras, a condução foi pautada pelo que orienta Gil quando afirma que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42).

O instrumento “questionário” visava responder à hipótese inicial – ou contrariá-la –, propiciando que se compreendesse como estão distribuídos os conteúdos referentes a literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de Letras, além de mapearmos quais exemplares – obras e autores – estão sendo pelos futuros professores.

O questionário obedeceu à premissa da objetividade, a fim de tomar o menor tempo possível dos consultados. Também com a finalidade de minimizar o constrangimento que se põe em torno de pesquisas que envolvem pessoas e as instituições para as quais se prestam serviços, foi disponibilizada uma página virtual específica para o questionário *on-line* (Anexo 6).

O contato com os investigados se deu por meio eletrônico, apresentando a instituição investigadora, a pesquisa, a orientação, a própria pesquisadora e o endereço virtual para participação da pesquisa. A esse contato seguiu-se o contato pessoal, a fim de reafirmar os propósitos da pesquisa. O cuidado com antecedência da aplicação dos questionários obedecia a um alerta também dado por Gil:

O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir. (GIL, 2002, p. 119).

Não obstante, o método *questionário* não se mostrou produtivo por diversos motivos, sendo os principais: indisponibilidade ou impedimento dos entrevistados, a demora nas devolutivas e atendimento parcial dos questionários. Assim, os resultados apontaram para a necessidade de mudança de estratégia de coleta de dados e investigação.

A estratégia, portanto, foi modificada e a coleta de dados se deu por meio de investigação nos bancos de dados do MEC, cruzando-se as informações com sítios das universidades e tomada de informações nas centrais de atendimento aos candidatos, sempre que possível documentada por grades curriculares que são fornecidas aos interessados em cursar as graduações das instituições. Gil ressalta o cuidado que o pesquisador precisa ter no levantamento de dados.

A preservação da identidade dos respondentes constitui problema de alta relevância ética. No entanto, costumam surgir outros dilemas dessa natureza na coleta de dados nos estudos de campo, relacionados principalmente à interação do pesquisador com as pessoas pesquisadas. Um grande dilema do pesquisador consiste na decisão sobre a revelação ou não de sua identidade ao grupo. Com efeito, manter-se incógnito pode ser vantajoso para a obtenção de determinados dados. No entanto, invadir a privacidade dos outros sem se declarar é sem dúvida um procedimento antiético. A superação desse problema pode estar na solicitação do consentimento dos informantes. Tal medida, no entanto, não soluciona o problema ético, pois a diferença de status entre o pesquisador e os informantes - que ocorre com frequência - pode conduzir a alguma forma de constrangimento. (GIL, 2002, p. 133).

Dirigir-se às instituições que mantêm balcão de informações, de acesso irrestrito e público, não constitui invasão de privacidade. Por isso, a fim de não ter interferências, como se tratava de tomada de informações, o que poderia ser feito por qualquer candidato ou candidata, optou-se por não revelar a natureza da pesquisa, mas tão somente tomar as informações de que se necessitava. Dessa forma, não se incorreu em constrangimentos ou atitude antiética.

O período de investigação se deu entre agosto de 2014 e novembro de 2015. Por fim, tomamos os dados obtidos e elaboramos a tabela 13, confrontando, quando possível com as entrevistas que foram concedidas pelos coordenadores de cursos, embora nem todos tenham participado das entrevistas. A título de comparação e para responder a hipótese inicialmente aventada (possivelmente os cursos de História, por sua própria natureza, já atendessem à demanda com a disciplina História da África), investigamos se os cursos de História ofereciam a disciplina de História da África ou outras que atendessem ao Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004). Também questionamos a existência de qualquer disciplina voltada para Educação para as relações étnico-raciais.

Na tabela 13, identificamos as instituições pesquisadas por letra de “A” a “M”, organizando-as por quantidade total de alunos, em ordem decrescente. Apresentamos o posicionamento de cada uma das instituições em diferentes categorias nacionais, dividida em: a) Ranking Nacional – classificação de todos os cursos das IESs quanto à qualidade, em nível nacional; b) Qualidade de ensino curso de Letras – classificação do curso conforme as agências avaliadoras no país e órgãos de avaliação oficial, em nível nacional; c) Pesquisa – classificação das instituições quanto ao número de pesquisas produzidas em todas as carreiras, considerando as avaliações das agências de fomento à pesquisa (CAPES, FAPESP e CNPQ); d) Programa de Internacionalização – considerando-se o ranqueamento que as agências internacionais atribuem às IESs; e) Mercado – refere-se à empregabilidade e conceito atribuído ao profissional formado pelas instituições quando são necessárias contratações, dado obtido a partir da lembrança de contratações pela visibilidade e relevância de mercado da instituição; f) duração do curso – tempo de formação do profissional em Letras, considerando-se seis semestres para as licenciaturas e oito semestres para o bacharelado; g) Quantidade de cursos – referente ao registro regular de cursos das IESs junto ao MEC; h) Disciplinas orientadoras para o atendimento da lei nº 10.639/2003 – item dividido em Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, História da África e Educação para as relações étnico-raciais, a fim de averiguar o oferecimento das disciplinas.

As entrevistas foram semiestruturadas e tinham por objetivo “obter falas daqueles que ele [o pesquisador] pressupõe capazes de ter o que dizer sobre o tema de seu projeto” (NUNES, 2005 p. 208). As questões previamente estabelecidas compreendiam a existência das disciplinas, a estruturação dos cursos, a abordagem dos conteúdos e as obras literárias utilizadas. Como entrevista semiestruturada também não deixa de ser uma conversação, permitiu-se que o entrevistado discorresse sobre os itens pesquisados, cuidando-se, contudo, para que não fugíssemos aos objetivos inicialmente estabelecidos. Ao todo, duas entrevistas foram concedidas, ambas com coordenadores das instituições “A”. A coordenação da instituição “B” respondeu ao questionário; as coordenações das instituições “C” “E”, “I”, “J” foram orientadas a não participar, devido às fusões de grupos educacionais. As demais não responderam ao convite.

Instituição	Quantidade geral de alunos (mil)	Ranking nacional (495 avaliações)	Qualidade De Ensino no curso de Letras	Pesquisa	Programa de Internacionalização	Mercado	Duração do curso	Quantidade de cursos	Disciplinas orientadoras para o atendimento da lei nº 10.639/2003 (Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004)		
									Literaturas Africanas/Afro-brasileira	História da África*	Educação Para as relações étnico-raciais**
A	185	56°	110°	130°	114°	32°	6/8	876	1 sem. (P)	N/O	1 sem.
B	120	57°	114°	106°	117°	32°	6	166	1 sem.	1 sem.	1 sem.
C	33	146°	105°	178°	181°	-	6	103	1 sem (P)	N/A	2 sem.
D	31	25°	154°	73°	65°	10°	8	44	1sem (P)	N/A	1 sem.
E	30	357°	359°	94°	43°	-	6	266	-	-	-
F	19	34°	18°	96°	76°	32°	6	78	N/O	1 sem.	1 sem
G	19	209°	146°	138°	107°	-	8	51	N/O	N/A	N/O
H	18	49°	182°	65°	18°	32°	6	99	N/O	2 sem	1 sem
I	16	15°	90°	120°	168°	4°	6/8	60	N/O	3 sem	N/O
J	11	379°	374°	109°	31°	-	6	55	N/O	2 sem	1 sem
K	10	365°	359°	90°	83°	-	6	58	1 sem (EaD)	1 sem	1 sem
L	6	76°	341°	132°	113°	32°	6	39	N/O	1 sem	N/O
M	2	344°	333°	188°	184°	-	6	36	N/O	N/A	N/O

Tabela 13– Perfil das IESs que oferecem o curso de Letras

Fontes: elaborado com base nos dados do Instituto Datafolha - <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/>

N/O – disciplina não oferecido pela instituição

N/A – Não se aplica. A instituição não oferece o curso de História.

(P) oferecida apenas no curso presencial.

(EaD) Oferecida em modalidade a distância.

* Oferecida na Licenciatura em História **Disciplina optativa.

Instituição “A” e “B” são as líderes de mercado em número de alunos e na referência à empregabilidade – das particulares populares – na memória dos profissionais de recursos humanos. As disciplinas Literaturas Africanas, História da África (para o curso de História) e Relações Étnico-raciais são oferecidas em ambas. Na instituição “A”, os conteúdos da disciplina de História da África, segundo informação da entidade, “estão contemplados no curso de História Antiga e Medieval e outra disciplina denominada “Homem e Sociedade”. A escolha das obras a serem abordadas sempre está em processo de dialogia e é discutida também com docentes de outras frentes, por isso os programas são alterados a cada oferecimento das disciplinas, o que ocorre no penúltimo semestre dos cursos. Ambas informaram que as instituições oferecem material de apoio disponibilizado *on-line*, no “portal do aluno”, elaborado pelos professores. No curso de Letras e História, as são disciplinas obrigatórias.

Em ambas, Educação para as Relações Étnico-raciais incorpora o quadro de disciplinas optativas; na instituição “A”, é oferecida nos sistemas presencial e a distância; na instituição “B”, apenas a distância. A instituição “A” concedeu os materiais desse curso para análise e se averiguou que a bibliografia básica é constituída pelos documentos oficiais (Pareceres, resoluções, Leis, Carta Constitucional) e dos autores já considerados cânones na área (Kabengele Munanga, Clóvis Moura, Nilma Lino Gomes etc.). O objetivo geral da disciplina, na instituição “A” é garantir o entendimento do conceito “discriminação”, que existe racismo no Brasil e a discussão de formas para a interrupção de práticas racistas e discriminatórias; na instituição “B” aborda “as interações entre populações de diferentes etnias e raças presentes na sociedade brasileira e as instituições, levando em consideração a luta pela cidadania ao longo do século XX” (SILVA & SILVA, 2014, p. 224).

A instituição “B” oferece Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa em um curso de 68 horas/aula, oferecido no 6º semestre, ou seja, para alunos em fase de conclusão. A ementa de seu curso contempla o estudo de literaturas de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, formação do romance angolano, nacionalismo e escrita literária, negritude e a relação entre literatura e sociedade. Além dessa disciplina específica no curso de Letras, a Instituição “B” oferece a disciplina Literatura Africana Lusófona Contemporânea, no curso de pós-graduação Literatura e Estudos Linguísticos.

A instituição “C” foi incorporada há algum tempo por um grupo estrangeiro, motivo pelo qual vem “internacionalizando” e profissionalizando seus cursos. O foco do curso de

Letras da instituição, embora ofereça habilitação em português, está voltando para a língua inglesa. Ainda assim, a instituição oferece a disciplina de Literatura Africana, para o curso presencial. Chama a atenção que todos os cursos de literatura brasileira e teoria literária são oferecidos apenas na modalidade a distância. A instituição não oferece o curso de História. As disciplinas destinadas ao atendimento do Parecer CNE/CP 03/2004 chamam-se “Comunicação e Expressão” e “Sociedade, Direito e Cidadania”; são oferecidas em dois semestres, obrigatórios. Os temas das relações étnico-raciais são tratados como componentes do curso, ou seja, o foco do curso não é exclusivamente voltado para a temática.

A instituição “D” oferece a disciplina Literaturas e Culturas de Expressão Portuguesa, cuja ementa se volta para o estudo de diferentes tradições literárias de expressão em língua portuguesa, com destaque para a literatura africana, adotando a metodologia do comparatismo literário a fim de averiguar identidades e diversidades culturais. Também contempla a abordagem da formação e desenvolvimento de diferentes aspectos culturais característico do espaço lusófono. A disciplina é oferecida no sétimo semestre do curso e visa exclusivamente à formação de professores para os ensinos fundamental e médio. A bibliografia é constituída por obras de Benjamim Abdala, Rita Chaves e Tânia Macêdo, além do aporte histórico, baseado nas obras de Eric Hobsbawn, Russel Hamilton e Laura Padilha. Da mesma forma que as instituições “A” e “B”, a instituição “D” informou que a escolha de obras literárias é frequentemente modificada, ficando sob a responsabilidade do responsável pela disciplina. A instituição não tem curso de História e oferece a disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais somente no curso de Filosofia. Por ocasião do mês da consciência negra (novembro), oferece um encontro aberto a outras instituições para promoção da educação para as relações étnico-raciais.

A IES “E” foi incorporada a um grande grupo educacional brasileiro, que comprou uma série de outras faculdades e centros universitários de menor porte. A situação da instituição compradora (mantenedora) nas bases de dados do E-MEC são indefinidas e a maior parte não contém informações básicas. O curso de Letras é oferecido a distância, mas as disciplinas de literaturas são presenciais. A instituição “E” figura, ainda, na base do E-MEC de forma individualizada e no *ranking* Datafolha aparece devido à lembrança dos professores, de dados do Enade, além da indicação dos profissionais responsáveis por contratações no mercado de trabalho, embora esse número não alcance o suficiente para constar do índice de contratação por memória das pessoas de Recursos Humanos, dito de outro modo, essa universidade não forma um profissional lembrado pelo mercado. A instituição mantenedora que adquiriu a IES

“E” oferece um curso *Lato sensu* de Literaturas Africanas a pedagogos e letrados, mas não está atrelado ao curso de licenciatura em Letras. A instituição não manifestou interesse em participar da pesquisa.

A instituição “F” não oferece disciplina específica para as Literaturas Africanas, no entanto, a obra de Luandino Vieira – *Luuanda* -, é oferecida no curso de Literatura Portuguesa I sob o título “A prosa de Luandino Vieira e a derrocada da empresa portuguesa: a narrativa africana”, no quarto semestre do curso de Letras; segundo a instituição, a obra de Luandino se estabelece como fronteira entre o mundo colonial e pós-colonial, simbolizando o fim de um período. No nível da pós-graduação, a instituição oferece o curso “Estudos Africanos e Indígenas: abordagens multidisciplinares” com 400 horas de duração. Também oferece a disciplina de História da África no curso de História e Educação para as Relações Étnico-raciais como disciplina optativa presencial. A IES “F” tem uma das melhores colocações nacional, sendo que ocupa o 34º no *ranking* nacional de qualidade geral e no 18º no curso de Letras.

A instituição “G” não oferece a disciplina de Literatura Africana, não possui curso de História, mas oferece curso extracurricular, com possibilidade de aproveitamento de créditos no programa de atividades complementares, sob o título “Oficinas Interculturais: Debatendo as Relações Étnico-Raciais na Universidade”. Segundo a instituição, “as oficinas têm por objetivo criar um fórum de debate multidisciplinar sobre relações étnico-raciais e o modo como afetam a convivência social e as diversas áreas do conhecimento.” O curso tem cinco horas de duração, é dividido em quatro encontros de 1h15. A disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais é obrigatória no curso de Filosofia e não é oferecida aos demais cursos.

As instituições “H” e “J” foram fundidas por um grupo de investidores estrangeiros, mas mantêm os registros individualizados na base de dados do E-MEC, além de manterem as marcas individuais tanto na apresentação no *ranking* Datafolha, quanto nas mídias. Apesar dos protestos dos alunos e alunas que cursavam Letras na instituição “J”, quando esta foi incorporada, a maior parte das disciplinas foi transferida para a modalidade a distância. O grupo não oferece a disciplina de Literatura Africana na licenciatura em Letras, porém oferece dois semestres de História da África, no curso de História, e a disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais como optativa realizada na modalidade a distância. A coordenação, que é a mesma para ambas as instituições, ao ser procurada, não quis conceder entrevistas, por conta de “compromissos profissionais”.

A instituição “T”, que é a mais bem colocada, em nível nacional, no ranking de Letras, ocupando o 15º lugar, não oferece o curso de Literatura Africana, mas a disciplina “Questões Raciais” integra a grade de licenciatura de todas as modalidades de Letras. Nesses cursos, além das questões raciais, a literariedade é apontada como um dos temas abordados, mas sem definição de autores que fundamentem a ementa da disciplina. Como em outros casos, a definição da bibliografia é uma opção do docente responsável. O curso de História, oferecido em dois semestres, contempla discussões sobre a Diáspora, chamando as disciplinas de Diáspora I e Diáspora II, e oferece o curso Educação para as Relações Étnico-raciais, sendo dividido em trinta horas teóricas e trinta de estágio obrigatório. A disciplina não é oferecida aos demais cursos.

A instituição “K” oferece a disciplina História e Cultura Afro-brasileira, assim como oferece a mesma disciplina, obrigatória, nos cursos de Artes, Biologia, História e Geografia, e como optativa para os demais cursos. Para todos, a modalidade é a distância. Em nível de pós-graduação oferece o curso História da África e da Diáspora Africana no Brasil.

A instituição “L” oferece as disciplinas Literatura Universal e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cada uma delas dadas em um semestre. No primeiro curso, a depender da orientação docente, pode ser abordado algum exemplar de Literatura Africana; o segundo curso também se orienta pelas escolhas docentes, mas o enfoque bibliográfico está nos autores canônicos sobre a história africana e afro-brasileira, como na instituição “A”. No curso de História é oferecida a disciplina Estudos da Cultura Africana. A discussão sobre relações étnico-raciais consiste em um curso de extensão, com custo adicional para os educandos. Não é oferecida no nível da graduação como disciplina componente da grade curricular.

A instituição “M”, embora tenha seus registros ainda ativos e válidos, suspendeu o oferecimento da Licenciatura em Letras por tempo indeterminado. Todavia, o curso não oferecia nenhuma disciplina voltada aos estudos literários africanos ou sobre história da África, quer no curso de Letras ou qualquer outro. A instituição não tem curso de História.

Embora os dados de maneira geral apontem para o cumprimento parcial do Parecer CNE/CP 03/2004, percebe-se que, a seu modo, algumas instituições vêm se esforçando para oferecer subsídios para o conhecimento de África e dos problemas que envolvem as relações étnico-raciais. No entanto, apenas as instituições “A”, “B”, “C”, “D” e “K” têm efetivamente a inserção das literaturas africanas nos cursos de Letras.

A disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais é oferecida por 50% das instituições analisadas, mas constitui um “filão” destinado à modalidade EaD, o que, embora não fosse o enfoque dessa pesquisa, precisou ser averiguado porque nos debruçamos sobre “cursos presenciais” que, no entanto, estão, aos poucos, encaminhando disciplinas para o suporte EaD. Isso não fica claro quando o candidato manifesta interesse e solicita informações sobre o curso. Ao contrário, os contratos analisados mantêm cláusulas ressaltando o direito das IESs destinarem as disciplinas que julgarem melhor para a modalidade EaD, reservando uma porcentagem do curso – em torno de 20% -, a ser modificada no tempo que a instituição julgar conveniente. Assim, aquela crítica que fizemos no item 1.3, sobre o estudante tornar-se um cliente, é sentida na prática nesse quesito, porque “compra” um produto, mas não sabe ao certo o que tem dentro do “pacote”. Assim, tivemos um *corpus* de análise de “cursos presenciais” que, na prática, não o são completamente. Somente as instituições “D” e “T” têm cursos de Letras totalmente presenciais, sendo que esta última não oferece nenhuma disciplina voltada para literaturas africanas.

As instituições têm suas grades curriculares fixas, conforme os documentos de registro que são apresentados ao MEC e norteadores dos cursos, mas os conteúdos são orientados pelo docente responsável, por isso a adoção de obras literárias está submetida à escolha desse profissional. As ementas dos cursos são escritas de forma ampla, de modo que as escolhas possam se adequar à forma generalizante dos documentos. Inquirir sobre a existência das literaturas africanas em si não garante saber quais obras são ou serão trabalhadas. Assim, compreende-se que a escolha das obras e quais literaturas devem ser ministradas nos cursos trata-se de uma ação subjetiva, que depende do profissional responsável e acordos com a equipe de professores e coordenações.

Houve recorrência nos documentos analisados entre os autores que hoje são considerados referência canônica na educação para as relações étnico-raciais: Kabengele Munanga constitui uma unanimidade, além de se constatar o uso da obra de Russell Hamilton, Nilma Gomes, Rita Chaves e Tânia Macedo. Observou-se que os cursos destinados à literaturas africanas tem um rito semelhante: iniciam-se introduzindo África do ponto de vista histórico e geográfico, para depois introduzir as literaturas.

A base comum das disciplinas/cursos de relações étnico-raciais é o “enfrentamento” do racismo e a palavra foi escolhida propositadamente porque verificado em todas as ementas averiguadas e nas entrevistas concedidas.

Finalmente, a pergunta que responde à natureza específica dessa pesquisa parece ter sido respondida: embora haja algum esforço, os cursos de Letras não têm sido aproveitados para a divulgação das literaturas africanas, quiçá da afro-brasileira, como poderia ocorrer, promovendo a fruição, o debate, o autoconhecimento, a valorização das culturas afro. Nesse sentido, apesar dos esforços das instituições rumo à internacionalização, à valorização de seus conteúdos e visão de mercado, o dever de dar cumprimento à lei e oportunidade de promover o debate que realmente leve à cidadania não está sendo cumprido pela maior parte das instituições. Nenhuma IES pesquisada usou em seus documentos os termos “afro-brasileira” ou “negra” para designação de suas literaturas.

3.4 Por uma literatura libertadora

Se entre as IESs pesquisadas ainda não há consenso sobre que literaturas africanas e afro-brasileiras oferecerem aos futuros professores que se ocuparão do ensino de literatura e, por consequência, do cumprimento da Lei nº 10.639/2003, de modo que sejam incluídas sistematicamente em seus currículos, embora existam razões suficientes para que isso se faça, é forçoso entender o porquê.

Como vimos até aqui, a literatura e a fruição estética dos textos literários não consiste em atividade humana de simples entretenimento. O letramento literário que a muitos é negado também tem a capacidade de emancipação do sujeito, de “construir um novo bloco social de constituintes diversos através da produção de uma forma de identificação simbólica que resultaria em uma vontade coletiva.” (BHABHA, 2013, p. 60), o que no caso específico da *negritude*, como forma de ser e estar no mundo, poderia ser traduzido nas palavras de Paul Gilroy, interpretadas por Bhabha, quando afirma que, por meio da dialogia possam os espectadores adquirir “papel de ativos participantes nos processos coletivos que são às vezes catárticos e que podem simbolizar ou mesmo criar uma comunidade” (GILROY apud BHABHA, 2013, p. 63). Se retomarmos o exemplo do TEN, de Abdias do Nascimento, pode-se perceber a clareza desse exemplo de projeto pedagógico que a distância no tempo deu ao pensador para analisar o que foi aquele momento: “o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói, o que até então não se verificara” (NASCIMENTO, 1978,

p. 130). Dito de outro modo, o que Bhabha explica, Nascimento comprovou de maneira empírica.

Para aqueles que devem pensar a razão para oferecermos tais literaturas às nossas crianças, jovens, futuros professores, leitores, enfim, também não há clareza. O que se tem é um caminho aberto pela existência da lei para a “prática pública de inclusão e ação afirmativa” (SILVA & SILVA, 2014, p. 226). A ausência das disciplinas nas IESs pesquisadas só amplia a discussão sobre a importância de um currículo que atenda as demandas sociais e não apenas os interesses individuais. Importa reafirmar que essas instituições deixam de promover a leitura, porque lemos.

Lemos. Lemos porque precisamos, porque alguém disse que nos faria bem, porque outrem disse que era necessário. Lemos porque queremos escrever melhor, porque queremos mais cultura, porque queremos informação. Lemos quando não queremos, porque somos obrigados. Obrigados pelos concursos, pelos vestibulares, pelas rodas elitistas de “pessoas bem instruídas” que constituem o vestibular da vida. Lemos.

Nem sempre lemos o que liberta. Nem sempre lemos algo que, como oprimidos em relação a – e pode ser qualquer grau de opressão, porque todos somos oprimidos em relação ao outro nos mais diversos graus de relacionamento -, nos liberta dessa opressão. Aliás, por que a leitura – e a literatura – tem o poder de libertar o oprimido da opressão?

Texto acadêmico não tem espaços para divagações. Mas transgredirei o espaço acadêmico para trazer para seu bojo duas delas – e no fim talvez sejam úteis.

Certa feita, ainda na graduação, em um momento de informalidade, uma professora catedrática da linguística, respeitadíssima por sua carreira, segredou o quão bom era dar aula no período noturno naqueles tempos. Movida por curiosidade ingênua, indaguei a causa à acadêmica, que respondeu, sem pestanejar, não ter que assistir àquela novela que só tratava das misérias dos italianos e a fazia lembrar-se de seus tempos de menina pobre. Foi a única vez que vi uma mulher branca, bem posicionada social e academicamente, reclamar de sua origem europeia.

O que levou aquela pessoa a se distanciar de seu berço originário? O que havia naquela manifestação midiática que a repelia? Uma palavra ficou ecoando em meus ouvidos: “misérias”. Naquela professora doutora de uma das mais respeitadas universidades do país, num dos cursos mais bem conceituadas da faculdade de Letras, a menina pobre se escondia lá no fundo negando quem ela era.

Quantos de nossos alunos e alunas, negros e negras, se escondem lá no fundo para não deixar aparecer o que são ou desconfiam que são, pois muitos sequer o sabem? Quantos, literalmente, se escondem no fundo da sala de aula para que ninguém os veja?

O segundo devaneio não acadêmico refere-se à literatura. A primeira vez que tive em minhas mãos um livro que me “botou o cabelo em pé”, o que coincidentemente também aconteceu na graduação em Letras, ao terminar a leitura daquele romance angolano cheio de violência e dor e denúncia, disse a mim mesma: “tem alguma coisa aí”. Aquele livro que li porque obrigada, porque precisava, porque seria avaliada, durante muito tempo ocupou a minha cabeça e minha escrita. Havia de se fazer um trabalho final sobre ele. E eu escrevi, escrevi e escrevi tanto que, ao entregá-lo, outra professora, a responsável pela disciplina, pediu que eu sentasse e conversasse, porque ela francamente não teria tempo de ler. Aquela conversa me remeteu a tudo o que estudo hoje.

O que leva um leitor a se perguntar sobre o que leu? Havia naquela obra uma emoção, uma beleza, uma condução de palavras que mexia com o leitor não apenas no sentido de deleitá-lo, mas para incomodar e deixar questões em aberto. É certo que, do leitor, também havia uma predisposição de reconstruir aquele caminho narrativo e pensar com o autor.

Entre a professora que repele a pobreza e a aluna que se descobriu na literatura angolana existe um ponto em comum. Minha predisposição de leitora, em me identificar com o que lia, em me ver naquele texto e não repelir algo que descobria sobre mim, a minha pobreza existencial não permitiu que eu colocasse meu ser leitor no mesmo lugar da pobreza infantil da origem europeia da docente. Ao descobrir o embate entre brancos e negros em África, mais especificamente em Angola, a palavra “racismo” ressoava ligando vários pontos de desigualdade presenciados ao longo da vida e não me permitia mais simplesmente olhar para aquela leitura e repeli-la. Ao contrário, não havia mais vontade de sentar no fundo da sala e esconder a origem. Qual era o poder?

Candido não perde de vista, assim como Sartre, que é pelo leitor que a obra se realiza, se completa, pois, para o sociólogo “a eficácia humana é a função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes.” (CANDIDO, 1995, p. 251); assim, lendo nos humanizamos. E a obra se completa porque, segundo Sartre, “leitura é um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo.”

(SARTRE, 2015, p. 51). Esse pacto silencioso entre leitores e autores pode estabelecer um círculo virtuoso de leitores e leituras.

No entanto, para que acontecessem esses dois momentos humanizadores que colocam o sujeito como protagonista de sua própria história e, portanto, diante de si mesmo, foi necessária intermediação de espaços de conhecimento, no caso a universidade, para que tais situações não fossem apenas episódios isolados. Se a escola é o espaço privilegiado por excelência para que esse pacto seja apresentado ao aluno, a sala de aula do educador libertador, que dá condições de emancipação e de empoderamento, está repleta de exemplos dessa natureza. É claro que a experiência literária transcende e transcenderá os limites da sala de aula e escolas, fazendo com que espaços outros também sejam virtuosos na promoção do letramento literário.

A formação de um público específico, marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária compõe a faceta algo utópica do projeto literário afro-brasileiro, sobretudo a partir de Solano Trindade, Oliveira Silveira e dos autores contemporâneos. Este impulso à ação e ao gesto político leva à criação de outros espaços mediadores entre o texto e o público: os saraus literários na periferia, a encenação teatral, as rodas de poesia e rap, as manifestações políticas, alusivas ao 13 de maio ou ao 20 de novembro, entre outros. No caso, o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma determinada coletividade. Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima dos afro-descendentes. (sic)

(...)

A busca do público leva à postura do grupo Quilombhoje, de São Paulo, de ir “onde o povo negro está”, vendendo os livros em eventos e outros circuitos alternativos ao mercado editorial. E explica a multiplicação de sites e portais na Internet, nos quais o receptor encontra formas menos dispendiosas de fruir o prazer da leitura. (DUARTE, 2011, pp. 20-21).

O negro está na escola, sobretudo na escola pública que, como vimos, foi criada para ser um espaço de “civilização” para a servidão. É certo que, ao longo do século XX, essa escola foi discutida e repensada e não está mais nos moldes eugenistas de década de 1930, mas ainda há muito por fazer. Nesse sentido, o letramento literário e a fruição de textos que possam formar esse público leitor estão em constante processo de formação.

Os resultados apresentados nesse estudo, em relação à formação de professores e a presença das literaturas africanas e afro-brasileiras nas licenciaturas exige que analisemos as possibilidades e os alcances dessas literaturas para o atendimento do disposto na lei nº 10.639/2003, não apenas porque se trata de um direito, portanto obrigação do educador, mas pelo poder que se concede a todos os envolvidos no processo de reflexão sobre si e sobre o

outro, em um processo de formação cidadã. No entanto, para que nossas crianças, adolescentes e estudantes acessem tais conhecimentos, se faz necessária essa formação docente. Para que possa ter o conhecimento profícuo e embasado solidamente, é necessário que a condução se dê por alguém que esteja preparado para a tarefa, que a compreenda e que comungue de suas ideias.

Nesse sentido, é preciso que o professor exista, estude, tenha formação adequada; mas, acima disso, tenha um posicionamento político claro, tal como nos orienta Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*, quando diz que “uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer” (FREIRE, 2003, p. 11). O que está em jogo não é o projeto político de um país ou de um partido ou do MNU apenas, é a sociedade que desejamos moldar para o presente, para que seja justa e igualitária no futuro.

Mas como ser crítico, sério e correto quando as condições de formação não são oferecidas ou o são precariamente? O resgate cultural e histórico que fomenta e propicia o debate acerca do alcance da Educação para as relações étnico-raciais revisita a historiografia brasileira, discute a formação nacional (deformação nacional?) e obriga à consulta sobre que universidade é essa que forma nossos professores.

Assim, pensando que se não houver um educador que conduza a si e as suas escolhas políticas, respeitando a lei e seus pressupostos, pouco se pode absorver do que as Literaturas afro-brasileiras e africanas têm a oferecer. É preciso problematizar a formação docente no curso de Letras, especificamente, ocupando-se de investigar que literatura pode contribuir com sala de aula para o debate da identidade, da inserção negra na formação brasileira e sobre o racismo em si, e, ao cabo, averiguar que literatura chega ao menino e à menina que estão sentados nos bancos escolares e em que medida ela constrói ou destrói a imagem cidadã dessas crianças.

O estudo recente de André Godoy Bueno, que investigou a presença dessas literaturas nas em escolas públicas de São Paulo, no Ensino Fundamental II, mostra que existe uma porcentagem razoável de professores que estão levando para a sala de aula textos que contemplem a lei 10.639/2003: o pesquisador apurou que 73,33% (rede Municipal) e 60% (rede estadual), em um universo de trinta professores entrevistados, sendo quinze de cada rede, abordam as literaturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de língua portuguesa. (BUENO, 2015, p. 74). Embora a margem pareça ser animadora, é imprescindível lembrarmos que se trata de uma lei, portanto a margem deveria ser 100%. Outro dado relevante na pesquisa de Bueno,

que converge justamente para nosso estudo, é a porcentagem de professores que tiveram literaturas africanas como disciplinas obrigatórias em sua formação: respectivamente, na rede municipal, 46,6% (sete professores) e na rede estadual, 73,33% (onze professores) declararam ter recebido a formação específica em nível superior; o pesquisador considerou qualquer tipo de formação superior, ou seja, não diferenciou os níveis de graduação e pós-graduação. (BUENO, 2015, p. 73). Assim, constata-se que há a preocupação da formação de nível superior do professor em Letras e da necessidade de se incluir o estudo sistemático, obrigatório das literaturas africanas, tal como temos discutido.

Percebemos, assim, entre a universidade pública e as IESs privadas o resultado prático do pensamento abissal de Boaventura de Sousa Santos, quando entende o mundo cindido em dois lados que não se aproximam.

Em cada um dos dois grandes domínios – a ciência e o direito – as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam de nitidamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. Esta negação radical de co-presença fundamenta a armação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa. Em verdade, como anteriormente referi, originalmente existiu uma localização territorial e esta coincidiu historicamente com um território social específico: a zona colonial. Tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, ocorria na zona colonial. A este respeito, o direito moderno parece ter alguma precedência histórica sobre a ciência na criação do pensamento abissal. (SOUSA SANTOS, 2009, p. 26).

A origem colonial de que somos tributários, as formas como concebemos a sociedade, as instituições e o direito se dividem nessas linhas de grandes domínios. Se de um lado, pensando na universidade pública, se nos apresentam currículos que são dignos das universidades mais tradicionais do Velho Mundo, de outro lado, deparamo-nos com institutos, centros de estudos, faculdades que são intituladas universidades sem dar condições para que o profissional por ela formado se alinhe ao daquela outra. Essa constatação se faz ainda mais pertinente quando observamos os números da tabela 14, em que apresentamos as instituições de origem dos professores em atividade na rede municipal de São Paulo:

Tabela 14 – Perfil dos professores das escolas municipais de São Paulo

Tipo Instituição de origem	Quantidade De Professores	%
----------------------------	---------------------------------	---

Estadual	3.190	5,2
Federal	342	0,6
Municipal	138	0,2
Privada	44.936	73,0
Instituição não cadastrada na tabela do censo	12.911	21,0
Total de Professores	61.517	100%

Fonte: Sistema Escola On-Line. Data-base: 17/07/2015.

Com base nas informações prestadas pela prefeitura de São Paulo na tabela 14, – os 73% dos professores e professoras atuantes na cidade são formados e em IESs privadas, daí a imperiosidade de que os currículos atendam as disposições da lei, porque somente assim poderá se garantir que a escola seja, de fato, o espaço privilegiado para a construção de uma sociedade multicultural. Peter McLaren (2000) argumenta que o desafio “é criar cidadãos críticos que não se contentem mais em ocupar espaços furtivos de afirmação privada, mas que possuam vontade e o conhecimento para transformar (...)” (MCLAREN, 2000, p.17); esse desafio é de cada indivíduo e, sobretudo, daquele que se dispôs à educação para rompermos, definitivamente, com “o discurso da diversidade e da inclusão [que] é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade.” (MCLAREN, 2000, p. 18). A necessidade de levar a lei nº 10.639/2003 para a sala de aula, de fato, não é mais o da inclusão, mas o da mudança.

A prefeitura de São Paulo, desde 2008, utiliza o instrumento *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*.⁵⁵ Esse documento, produzido em 2007, quatro anos após a promulgação da lei nº 10.639/2003, tem a função de orientar os profissionais da educação de âmbito municipal. Seu texto, no entanto, faz um resgate que poderia dar conta de diversos lugares do Brasil, além de sugerir extensa bibliografia para que os profissionais da educação possam ter segurança sobre o que estão tratando. O questionamento que surge, porém, é: passados doze anos da lei e outros sete desde a escrita do documento, por que ainda não foi reeditado no sentido de apresentar “o que fizemos passado esse tempo”?

Talvez a resposta a essa pergunta resida no embate que ocorre nas escolas, todos os dias, quando se constata que a lei não se cumpre por motivos diversos e, entre eles, um preponderante

⁵⁵ Disponível em:

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/DotGab/OrientacoesCurriculares_expectativas_de_%20aprendizagem_Educa%C3%A7%C3%A3oEtnico_racial_na_EdInf_EnsFundMedio.pdf. Acesso em 03/01/2016.

é que o racismo estrutural vigente na sociedade assume outras roupagens, como demonstram as pesquisadoras Teresinha Bernardo e Regimeire Oliveira de Maciel em recente estudo, cujo “propósito era descobrir quais eram os favorecimentos e impedimentos para a sua aplicação [da lei 10.639/2003]” (BERNARDO & MACIEL, 2015, p. 193), constatando que os professores não reconhecem práticas racistas na escola, motivo pelo qual também não veem “sentido pedagógico para a lei” (BERNARDO & MACIEL, p. 200). No entanto, se gestores e professores não reconhecem práticas racistas, os alunos não têm a mesma opinião.

Na presente pesquisa, quando indagados sobre a ocorrência de comportamentos racistas no interior das escolas, a maioria dos professores afirmou que isso não era verificado nas instituições onde trabalham. Os índices são de 53%, 62%, 71% e 80%, num total de quatro escolas. Entretanto, entre os alunos os percentuais são de 78%, 100%, 76%, 66% e 81% para a mesma questão³³. Quando perguntados sobre os conflitos raciais presenciados, os alunos, na maioria dos casos, referem-se a dois aspectos complementares: a percepção da diferença e a cor da pele. Na visão dos alunos, o racismo, outras formas de preconceito ou mesmo o que alguns denominam bullying ocorrem porque esses apresentam diferenças relativas à origem (nordestinos, estrangeiros), à estética (gordos, magros) e ao nível de aprendizagem etc. A cor da pele dos alunos, como já adiantamos, gera xingamentos e apelidos como macaco, queimadinho etc. Entre esse segmento, todas as vezes que o racismo foi admitido, ele foi retratado dessa forma. De imediato, avaliamos que essa é a forma mais aparente desse fenômeno no cotidiano escolar. (BERNARDO & MACIEL, 2015, p. 200).

A pesquisa de Bernardo e Maciel é particularmente importante quando lembramos que o cumprimento da lei se deve a um conjunto de condições humanas e materiais objetivas no ambiente escolar. Se é preciso haver livros literários bem escolhidos e bem fundamentados, aporte teórico que revise a temática, abordagens sobre história, artes e literaturas, além dos temas transversais que podem surgir em outras disciplinas, é preciso que o humano – os gestores e os professores – tenham a mesma predisposição e aderência de que tratamos para a formação do sujeito leitor, pensando agora no sujeito integral ou cidadão.

A questão é que profissionais do ensino deveriam estar preparados não somente para identificar as manifestações racistas no interior das escolas, mas, ainda mais, para planejar atividades educacionais que as combatessem. Neste sentido, constata-se que os projetos pedagógicos curriculares das escolas pesquisadas ainda expressam uma cultura organizacional que se alinha muito mais à reprodução da cultura racista do que à sua superação. Entretanto, se a cultura escolar não pode ser entendida como algo cristalizado, cabe às escolas problematizar a naturalização do racismo e planejar atividades educativas na direção de sua superação. (BERNARDO & MACIEL, 2015, p. 201).

O impasse constatado pelas pesquisadoras remete ao documento de orientação para as relações étnico-raciais da prefeitura de São Paulo e para o fato de que de 2008 até o momento em que produzimos essas reflexões, o debate permaneça no nível do discurso, das intenções e das ações isoladas.

Nesse documento, especificamente no que se refere à atuação da área de literatura, encontramos os seguintes trechos:

A literatura havia contemplado essas populações, com Cruz e Souza, Castro Alves e Luís Gama, e fazia crítica refinada à sociedade de então, seus propósitos e seus problemas, como também fizeram Aluísio de Azevedo, Machado de Assis e Lima Barreto, impulsionando o movimento abolicionista e republicano. (PMSP/SME, 2008, p. 64).

Somente na década de 1970 o Brasil entra em contato com os estudos a respeito da África. Isso se dá, novamente, por intermédio da literatura, com a coleção de autores africanos publicada pela editora Ática, em 1979, que lançava no Brasil *Vida verdadeira* de Domingos Xavier, de José Luandino Vieira, e *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes. Essa coleção foi extremamente importante por trazer elementos da África no fim da ditadura militar e em um período em que o movimento negro estava ressurgindo enquanto força política na sociedade nacional, e ainda porque retratava países, nações e etnias africanas com sua prosa, seus contos e suas poesias, também inspiradas em nossa literatura. (PMSP/SME, 2008, p. 65).

A história, a geografia, a matemática, a literatura, o conhecimento africano estão ausente nas escolas brasileiras pelos motivos descritos – em suma, por uma lógica de manutenção e de ampliação de poder. (PMSP/SME, 2008, pp. 68, 69)

A literatura afro-brasileira é de uma riqueza incontestável. Deve-se selecionar livros e dividi-los em grupos (sic). Contar, dramatizar, compartilhar as impressões, reescrever as histórias. Pesquisar sobre a vida dos escritores e escritoras. (PMSP/SME, 2008, p. 130).

Naquele momento, em 2008, os pesquisadores e intelectuais responsáveis pela publicação já apontavam para as possibilidades que a literatura poderia oferecer ao professor e à professora que levariam o debate multicultural na sala de aula. Entre a aspiração e a realização estava subentendida a formação do professor.

Se, como entende Antonio Candido (1995), a literatura é um direito, no caminho percorrido na formação de muitos de nós, esse direito não foi exercido e é preciso retomar. Retomar demanda tempo, esforço, vontade e até o desejo de sentir algum prazer. Será que o professor que hoje está na sala de aula tem essa possibilidade, esse querer? Se tem esse querer, para realizá-lo depende de condições materiais, de orientação, de cursos de formação para

atender as lacunas da graduação. Será que o professor que hoje está na sala de aula tem esse poder?

A esfera dos desejos subjetivos não atendem as demandas socioeducativas que a escola reclama atenção. Por tais motivos, entendemos que o pensamento abissal de Boaventura de Sousa Santos precisa encontrar uma ponte que una, no que ele chamou de *ecologia dos saberes*, as partes cindidas da sociedade em que estamos. Tem a literatura esse poder? É o que passamos a analisar, trazendo alguns exemplos sobre as literaturas africanas, literaturas afro-brasileiras e negro-brasileiras e pincelando o debate que as cercam.

3.4.1 E qual seria essa tal literatura?

Uma pergunta muito recorrente sobre o estudo das literaturas carece de resposta, porque se trata de objeto de crítica de muitos pensadores sobre o assunto, consistindo em debate aberto pelos ativistas e intelectuais da literatura negro-brasileira: por que nos aproximarmos das literaturas africanas? Cuti, pensando sobre a questão de uma literatura *negro-brasileira*, critica a tendência de homogeneização e rotulação de manifestações culturais diversas.

Atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira por esta última. A literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra. Ainda, a continentalização africana da literatura é um processo desigual se compararmos com outros continentes. Países com a sua singularidade estético-literária são colocados sob um mesmo rótulo. A diversidade africana mais uma vez é negada. Como em um navio tumbeiro literário são misturadas as literaturas para venda em outras partes do mundo. Essa negação das singularidades nacionais enfatiza ainda a dominação global, com roupagem de um novo tráfico, agora de livros. (CUTI, 2010, pos. 310).

Para Cuti, uma matriz literária negra, que tratasse da estética e dos temas negros, é aquela que poderia manifestar a sua subjetividade. No entanto, vê que essa literatura ainda carece de condições básicas para sua “ascensão social”, considerando fatores de que não se dispõe para formar o intelectual negro.

São, portanto, fatores essenciais para se desenvolver uma literatura: o acesso à alfabetização, à leitura e à prática da escrita literária, aquisição de bens culturais (livros, CDs, DVDs), disponibilidade de tempo, isolamento físico com espaço adequado para produção de textos, equipamentos para a escrita e

pesquisa, crise de identidade gerada principalmente pelo afastamento cultural, o que faz o autor lançar-se em busca das raízes perdidas, competição social, de onde se dá o encontro com a prática do racismo e a conscientização de que ela implica vários aspectos (econômicos, psicológicos, religiosos, estéticos etc.). (CUTI, 2010, pos. 224).

O autor critica a ainda a designação “*afro-brasileira*”. Segundo o seu entendimento “ ‘afro-brasileiro’ e ‘afrodescendente’ são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana” (CUTI, 2010, pos. 304). Segundo o argumento do pensador, é como se “só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil” (CUTI, 2010, pos. 306). A questão central para o autor é na defesa da clareza de que exista uma literatura negro-brasileira, que está diretamente ligada ao *ser negro*.

O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca. Quais as experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, que fantasias, que vivências, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e de sua presença psíquica, o preconceito? Esse é o ponto! (CUTI, 2010, pos. 356).

A argumentação de Cuti está baseada na negação negra e do negro nas mais amplas esferas sociais brasileiras. Entende que não há matrizes que nos liguem à África, nem memória ancestral que valide esse retorno, enquanto identificar-se com a palavra “negro” – com todas as acepções que ela carrega – significaria se comprometer numa luta antirracista.

A argumentação de Cuti pode ser compreendida quando se pensa no conceito de Negritude de Aimé Césaire, em sua utopia nascente dos anos 1930. Carlos Moore, no prefácio ao *Discurso sobre a Negritude* (2010), afirma que a Negritude foi “um dos mais revolucionários conceitos de luta social surgidos no Mundo Negro contemporâneo” (MOORE, 2010, p. 7). Seus pensadores fundantes - Aimé Césaire, da Martinica, Léopold Sédar Senghor, do Senegal, e Léon-Gontran Damas, da Guiana – viveram um momento de extrema importância para a discussão da diáspora negra, porque esse conceito fundante, originado de uma vertente poético-literária, retratava a situação que eles viviam no exílio: negros, poetas, “transitavam num mundo onde a cor da pele, o fenótipo e ascendência africana definiam e fixavam a subalternidade racial” (MOORE, 2010, p. 14 – grifo do autor). Para eles e seus escritos, em mundo em que viviam desterrados, “o retorno espiritual e afetivo à Mãe África num gesto voluntário – prometeico – de recuperação global de um singular passado civilizacional multissecular”

(MOORE, 2010, p. 16) remetia às origens, à tradição, forjava um lugar para se pertencer e, portanto, ser. É esse retorno que Cuti radicalmente nega.

Com o movimento da Negritude, nascia um discurso de negação ao mundo colonial, das políticas assimilacionistas, uma possibilidade de união negra transnacional, sobretudo do mundo não negro, isto é, daquilo que se convencionou a chamar de diáspora negra. Moore chama esse movimento de “verdadeiro Panafricanismo Cultural” (MOORE, 2010, p. 17). A ideia do movimento era a difusão do orgulho de ser negro pelo mundo.

Os episódios que se seguem a essa onda de otimismo são desagregadores para os ativistas do movimento negro pelo mundo, porque Césaire e Damas assumiram um posicionamento totalmente contrário aos neocolonialismos e favorável às lutas pelas independências dos países africanos colonizados; Senghor, por sua vez, não só se opôs aos processos de independência, defendendo a integração colônia-metrópole, de modo que a segunda viesse a proteger a primeira, como também declarou que a Negritude era um conceito artístico e literário, apenas. No entanto, a história mostra que entre 1939, quando Césaire registra o termo pela primeira vez, até o seu *Discurso da Negritude*, proferido em Miami, em 1987, a pauta que foi iniciada pela arte se ramificou pela política, pelo ativismo social, pela história, pela atuação fundamental de Frantz Fanon e Cheikh Anta Diop, que além de incorporarem o conceito, ampliaram-no para promover “uma verdadeira revolução conceitual” (MOORE, 2010, p. 28).

O que se percebe no caso brasileiro é uma cisão ideológica e epistemológica, que vai ao encontro do conceito de epistemicídio, de Boaventura de Sousa Santos (1999), eliminando-se o que é considerando estranho – povo, cultura, práticas sociais -, em que, além de “rachar” a unidade do movimento negro, também enfraquece a pauta de discussão sobre a emancipação negra, examinando se a literatura é do negro, do afrodescendente, da pele escura ou da pele clara. Sem sombra de dúvidas, o racismo é uma das frentes possíveis e principais dessa literatura nascente brasileira, mas não a única. Também não é verdade que se voltar para a África é enfraquecer ou minorizar a literatura aqui produzida, assim como o “afro” acrescido à literatura não se destina a apartá-la daquela produzida no Brasil e considerada brasileira, mas visa a singularizá-la em meio àquela que a suplantou, emergindo como um novo fôlego que possa alimentar os espíritos de leitores que se querem identificados numa literatura negra e afrodescendente, porque, de fato, ser afrodescendente não significa ter a pele negra e ter vivido os processos de discriminação que os negros sofrem, mas também não significa uma generalização feliz e inerte que não sabe e não vive o problema racial. Não é só uma questão

de tom de pele. É também. A missão da compreensão e difusão cultural das literaturas africanas e negras – brasileiras ou não – da diáspora, para o Brasil, consiste numa tarefa muito maior.

É chegada a hora do desafio de se contemplar as literaturas africanas em outras línguas europeias (inglês, espanhol, francês, dentre outras), mas sobretudo nas línguas nacionais, pois, se o campo das literaturas africanas no Brasil não for capaz de dar conta desta tarefa, terá falido em seu compromisso ético e crítico de escapar ao etnocentrismo e logocentrismo que se instaurou na área: à deriva, na Nau que Ícaro toma de empréstimo a Odisseu, terá como único destino possível um sonho: a Ítaca Portuguesa. (FREITAS, 2013, pp. 52-53).

Nesse sentido, quando a lei 10.639/2003 define que o estudo a ser implantado nas escolas deva se ocupar de História da África e dos Africanos, além da cultura negra brasileira, remete a origem dicotômica de que somos formados: somos brasileiros que também têm ancestrais que vieram de África e que, como qualquer povo descendente, quer conhecer, minimamente, suas raízes. A cultura negra brasileira também foi forjada pelos negros e pelas negras africanas que para cá vieram compulsoriamente e que, embora não tivessem nenhum livro na bagagem, como alega Cuti, trouxeram a essência do que somos. Essa essência produz cultura aqui e pelo mundo. O pensamento de Césaire elucidava o assunto.

[A Negritude] é uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas.

(...)

Ela nos levava a nós mesmos. E de fato, era – após uma longa frustração -, era a apropriação do nosso passado por nós mesmos e, por meio da poesia, por meio do imaginário, por meio do romance, por meio das obras de arte, a fulguração de nosso possível devir. (CÉSAIRE, 2010, pp. 109-110)

Assim, além de nos identificarmos com o conceito fundador de Identidade em Césaire, entendemos a sua complementaridade no pensamento de Zilá Bernd, quando explica tratar-se de um “processo, em permanente movimento de deslocamento, como travessia, como uma formação descontínua que se constrói através de sucessivos processos de reterritorialização e desreterritorialização” (BERND, 2011, p. 12), em que “território” é uma representação simbólica individual e coletiva, de aproximação e distanciamento, de convergência e divergência, nascendo do reconhecimento de que o “eu” se estabelece na contraposição ao “outro”.

Bernd alerta que processos históricos de espoliação, como a escravidão, deveriam tender a conduzir o sujeito emergente a se reapropriar de bens e espaços que lhe foram retirados por força da violência, inclusive sua capacidade de construção do devir. No entanto, a tendência da construção de um “eu coletivo” – um nós – sobrepuja, muitas vezes, o indivíduo, em cuja existência monológica se faz uma tendência literária. Nesse sentido, a consciência da perda faz com que se busque reconstrução, surgindo uma literatura que pode ser vista como resistência, o que Bernd chama de “matéria-prima da identidade cultural” (BERND, 2010, p. 16). O cuidado está justamente em não permitir que tais literaturas se constituam em “guetização” (GUATARI & ROLNIC, 1986 apud BERND, 2010) e consequente morte de uma produção que representa um discurso de um grupo ou de uma causa, mas assumam valores universais que se amplifiquem, se vejam no outro, se construam e se desconstruam, em processo contínuo, em si e no outro.

Compreender que durante esse processo de construção, a tendência de produção de literaturas que representem os momentos de tensão por um outro que o dominava, dando o tônus a esse literatura de “nacional” ou de “resistência”, é verificar que num dado momento, também foi necessário que se produzissem discursos capazes de levar à luz histórias sobre si mesmos e sobre os fatos vividos, entre eles, as violências. Assim não cabe à literatura ser portadora da verdade, porque produto de arte, concebido para ser ficção e para a apreciação estética; no entanto, o movimento da catarse não é e não deve ser controlável.

Uma das grandes possibilidades das literaturas africanas e afro-brasileiras (e também as negro-brasileiras que nesse estudo entenderemos como afro-brasileiras) vem da capacidade lúdica de problematizar fatos que são jogados para debaixo do tapete. Quando as lemos, à maneira de Fernando Pessoa no poema *Autopsicografia*, vive-se uma dor que não se sente, porque essa dor é de outro e não a própria. É justamente a escrita pela alteridade de que tratava Bernd e que pode levar a literatura à transcendência necessária para que seja vista, reconhecida, pensada e sentida, criando uma rede de relações que extrapola os limites da geografia ou da etnografia para aproximar distâncias, línguas, pessoas.

Se Fernando Pessoa está certo por um lado, a respeito da distância da dor alheia ser aquela em que o leitor se compraz, por outro, existe o caráter diaspórico que aproxima brasileiros e africanos, de modo que, ao longo de leituras, temas, personagens, enredos e narradores se entrelaçam revelando os pontos convergentes e divergentes: a África e seus povos, as colonizações, a resistência frente aos enormes problemas enfrentados nos últimos cinco séculos, os desdobramentos históricos e as consequências impostas aos povos da diáspora

negra. Diáspora aqui é entendida como capacidade de lançar luz “sobre as complexidades, não simplesmente de se construir, mas de se imaginar a nação e a identidade (...)”, assim como pensado por Stuart Hall. (HALL, 2013, p. 28).

Compreenda-se que não se trata de um retorno à África só porque para cá vieram africanos e porque, supostamente, nossas raízes identitárias afrodescendentes exigem que se volte para a tradição. Essa exigência não existe em si, mas é desejada por um imaginário coletivo que quer legitimar-se. É forçoso aceitar que essa tradição não mais existe. Cuti alerta que “atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira por esta última.” (CUTI, 2010, pos. 302) e é justamente o contrário que se pretende: a intenção não é “atrelar”, mas comparar, aproximar, dialogar e, por meio dessas aproximações, refletir o quanto de colonizado ainda há no comportamento brasileiro e como podem essas literaturas contribuir para a emancipação do sujeito leitor, tal como pensa Maurício Silva, quando afirma que

Fechar os olhos, portanto, à função social da literatura – sobretudo nas sociedades que aqui denominamos emergentes –, seja em virtude de um radical esteticismo, seja por uma injustificada intolerância, é negar a própria essência da expressão estética, que na sua mais íntima natureza é, antes de tudo, plural. Estética desobrigada ou mensagem comprometida, a literatura passa a ser, a um só tempo, razão e emoção, contemplação ideal e prática social, não sendo possível simplesmente desconsiderar sua propriedade funcional em razão de uma suposta prevalência de aspectos estritamente imanentes. (SILVA, 2010, pp. 39-40).

No caso das literaturas africanas, o recorte que se faz se circunscreve à língua comum a dos brasileiros – e a partir desse ponto trataremos tão somente como literaturas africanas, respeitando a sua origem, ou seja, cabo-verdiana, ou angolana, ou moçambicana, ou guineense, ou são-tomense, e não mais de “expressão portuguesa”, pelo fato de que é correto dar a estas literaturas a identidade que têm e não a que o colonizador impôs (MARGARIDO, 1980) – há que se fazer alguns apontamentos antes de nos debruçarmos sobre os textos.

Esse recorte se faz necessário porque outros escritores há, que não de expressão portuguesa, cuja produção também pode contribuir enormemente para os debates educacionais e de letramento literário, além, claro, da construção do sujeito leitor, independente da fronteira linguística, como seria o caso da leitura da obra de Chinua Achebe e Wole Soyinka (Nigéria), Édouard Glissant (Martinica), a poesia de Leopold Senghor (Senegal) e Aimé Césaire (Martinica); da literatura produzida pelas mulheres, não poderíamos nos esquecer de

Chimamanda Adichie e Buchi Emecheta (Nigeria), Ken Bugul (Senegal), Nawal El Saadawi (Egito), Fatema Mernissi (Marrocos), Ama Ata Aidoo (Gana), Yvonne Vera (Zimbabue). E se quiséssemos sair de África, para contrapor e examinar a produção dos filhos da diáspora, ainda há a escrita de Toni Morrison, Colson Whitehead, James Baldwin, Zora Neale Hurston, Alice Walker, Alex Haley (Estados Unidos); e poderíamos prosseguir citando as literaturas em espanhol, francês e outras línguas que, também marcadas pela dicotomia colonizador/colonizado e pelo advento da escravidão africana, forjaram um outro que foi desterritorializado e despido de sua língua original. As literaturas produzidas a partir da língua da dominação são a própria marca da resistência de cultura africana pelo mundo e de um *éthos* negro-africano que permanece nas relações diaspóricas, forjando também um “novo eu” que já não é mais aquele retirado de suas origens.

Em síntese, quando pensamos no recorte das literaturas expressas em língua portuguesa, alinhamo-nos às reflexões de Henrique Freitas quando se debruça sobre o pensamento de Alfredo Margarido:

A lusofonia, sob sua ótica, funciona como ferramenta biopolítica de um racismo de Estado que apagou o passado opressor para recuperar a hegemonia, mantendo as perigosas distâncias etnicorraciais, recaindo, em especial, sobre os imigrantes uma perversa reordenação simbólica de ordem imperial: “doce paraíso de dominação linguística que constitui agora uma arma onde se podem medir as pulsões neocolonialistas que caracterizam aqueles que não conseguiram ainda renunciar à certeza de que africanos só podem ser inferiores” (MARGARIDO, p. 71). Basta acrescentar o termo “brasileiros” ao lado de africanos na observação de Margarido e teremos um quadro mais exato dos problemas sobre que ele discorre. (FREITAS, 2013, p. 43)

Dessa maneira, ao nos debruçarmos sobre as literaturas produzidas em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde como aquelas de que o Brasil pode se aproximar com maior conforto, porque são expressas em uma língua que nosso leitor é fluente, além de ser a arma com que nos impusemos – nós e eles – ao domínio colonizador, alguns apontamentos são necessários para a iniciação do leitor brasileiro.

O primeiro que vejo necessário é o tempo. Conforme Alfredo Margarido (1980), as literaturas africanas precisam ser descobertas pelo leitor – aquelas produzidas desde o fim do XIX e início do XX até meados da década 1970 -, textos produzidos no calor da luta contra a colonização; nesse sentido, há escritores que compreendem o seu fazer, para além do estético, também engajado com a sua realidade, com o lugar de onde se originou, com as causas que crê

passíveis de abordagem e problematização, portanto, intrinsecamente entrelaçado com o tempo de sua produção.

O segundo aspecto é o lugar, por meio do qual identificamos certas condições de produção que não almejam somente o prazer estético. Como visto ao longo da apresentação do capítulo três dessa dissertação, Pepetela, ao tratar de Angola, o faz partindo de um contexto de guerra, de luta, de um espaço cindido nas condições materiais que se une contra o opressor. Daí o caráter geo-histórico não poder ser perdido de vista.

O terceiro apontamento está justamente ligado à historicidade. Os escritores dessas literaturas, muitas vezes, exigem do leitor um conhecimento histórico que não está registrado nos livros de história porque estes são “escritos” pelo vencedor. O fazer literário nesse contexto também é uma forma de resistência, mas não é só uma forma de resistência, ressalte-se. À margem do mundo dito globalizado, transpondo fronteiras artificiais estabelecidas pelas muitas diferenças criadas pelo mundo dito desenvolvido, literaturas há que são produzidas com a intenção de não deixar esquecer, como muito exemplares das africanas.

Ao quarto e último apontamento, chamo espelho: a literatura que não é produzida no Brasil, mas que espelha as relações de tensão com o que ainda temos de muito colonizado e que evitamos ver. Esse aspecto extrapola a pigmentação da pele para refletir o quanto de preconceito e racismo há introjetado nas relações colonizadas que são próprias dessas nações – Brasil e países africanos – e que em comum tem também a figura do negro explorada e explorando, colonizado e colonizando, mais escravizado que escravizando, mas ainda assim envolvido na engrenagem colonial que não é de simples compreensão.

Em seu ensaio *Identidade cultural e consciência nacionalista nas literaturas africanas lusófonas: uma introdução*, Maurício Silva (2010) divide obras e autores na classificação Literatura colonial (1850-1900), Literatura Anticolonial (1900-1930), Literatura Pré-independente (1930-1950) e Literatura Independente (1950-2000). Assim, seguindo a divisão sugerida por Silva, algumas obras podem dar subsídios para o letramento literário de leitores brasileiros, cujas temáticas de alguma forma possa ser irmanadas a nossa realidade. Essa divisão se faz por mera necessidade de classificação e de redução dos exemplos, que hoje são muitos, sem que isso assuma o caráter redutor da qualidade das literaturas africanas. Devido ao recorte

e posicionamento temático desse estudo, não abordaremos a Literatura Colonial, mas aquelas geradoras do projeto de lutas pelas independências e posteriores.⁵⁶

A Literatura anticolonial (1900-1930) é marcada pela ruptura com um mundo colonial que, em certa medida, ainda tinha alguma convivência mestiça, uma vez que os processos de organização “assentada na divisão entre brancos e negros e, a par das medidas vindas de cima para baixo que em muito contribuíram para sustar o processo de miscigenação” (MOURÃO, 1978, p. 22) contribuíram para o recrudescimento das relações entre colônias e metrópole. A política de assimilação, outrora considerada um caminho viável de aproximação metropolitana, assume caracteres cada vez mais humilhantes e as “burguesias” negras se veem acuadas diante da voracidade do português que ocorre às terras africanas em número cada vez maior.

Nesse contexto, António Assis Júnior escreve *O Segredo da Morta – romance de costumes angolenses* ([1929-folhetins]1934)⁵⁷, obra que reverbera os costumes do fim do século XIX e a transição para o XX, tornando-se uma constante referência das gerações de escritores que o repercutiram. A tensão entre a religiosidade angolana e o catolicismo, os sistemas comerciais vigentes e os impostos, os costumes em contraposição à colonização marcam o enredo que é “costurado” por fatos “reais” do cotidiano.

Além dessa tessitura, a tradição oral apropriada no romance dá conta de paisagens, relações e costumes que funcionam como retratos de um tempo passado. Um mundo mítico, permeado de lugares, hábitos, alimentos angolanos e da resistência: o uso da língua quimbundo lado a lado com o português, que cobra dos desfeitos do mundo colonial a conta de seus desmandos.

O período definido como Literatura Pré-independente (1930-1950) conta com escritores engajados nos processos de lutas pela libertação de seus países. Esses escritores tinham inúmeros problemas para fazer com que suas literaturas viessem a público. Os literatos, muitos jovens estudantes que se tornaram revolucionários, “tinham (...) compreendido que o espaço cultural podia ser uma arma anticolonial eficaz” (MARGARIDO, 1980, p. 21), até porque outras formas de resistência eram fortemente controladas pelas polícias coloniais, a famosa PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado).

⁵⁶ Ver ERVEDOSA, CARLOS. **Roteiro da Literatura Angolana**. Lisboa: edições 70.

⁵⁷ A partir desse ponto, as obras que forem apenas citadas, sem conteúdo transcrito, constarão de notas de rodapé. Ver: ASSIS JR., António de. *O segredo da morta*. 3ªed. Cuba: União dos escritores angolanos, 1985.

Uma forma paradoxal de se aproximar desses círculos de literatura e resistência era estudar em Portugal, abrigando-se na Casa dos Estudantes do Império (CEI). Criada em 1943 e oficializada em 1944, no regime salazarista. Seu objetivo era dar aporte aos estudantes das colônias e fortalecer os ideais imperialistas, mas a CEI se tornou um foco de convergência das ideias sobre independência e propiciou o surgimento do Centro de Estudos Africanos (CEA), tornando-se um centro de livre pensar, desalienador do pensamento colonial, formando-se, sobretudo, novos ideais políticos que contribuiriam para o pensamento das independências, porque a casa era “habitada” por estudantes oriundos do mundo colonial português, incluindo Timor e Macau. É nesse sentido que tratamos de uma rede de solidariedade formada por interesses afins. Por ela passaram muitos dos escritores e pensadores importantes que fundaram o pensamento de África livre e figuraram nos quadros políticos pós-independência, como Amílcar Cabral, cujo pseudônimo era Arlindo António, Agostinho Neto, Marcelino dos Santos entre tantos outros.

Não é de admirar que nesse período se multipliquem os poemas. De circulação mais fácil por folhetins, escritos esparsos e jornais, a poesia africana escrita em língua portuguesa será representativa da resistência contra o regime colonial. Carlos Ervedosa afirma que “sem dúvida durante a década dos anos 40 que se reinicia, quase que a partir do zero, poder-se-á dizer a elaboração da literatura angolana.” (ERVEDOSA, 1979, p. 73). Nesse período, Mario de Andrade e Francisco Tenreiro organizam a primeira coletânea de escritores africanos – *Caderno de poesia negra de expressão portuguesa* (1953), reunindo poemas de Alda do Espírito Santo, Agostinho Neto, António Jacinto, Francisco José Tenreiro, Noémia de Souza, Mario de Andrade e Viriato Cruz, publicada no Brasil em 1982. Os autores, estudantes na CEI, marcavam sua obra com a oposição à política de assimilação e alinhamento ao tema da Negritude de Césaire e Senghor (MOURÃO, 1985, p. 65).

Canção de Sabalu (Miumbu au Sabalu)

Nosso filho caçula
Mandaram-no pra S. Tomé
Não tinha documentos
Aiué!

Nosso filho chorou
Mamã enlouqueceu
Aiué!

Mandaram-no pra S. Tomé
Nosso filho partiu
Partiu no porão deles
Aiué!

Mandaram-no pra S. Tomé
Cortaram-lhe os cabelos
Não puderam amarrá-lo
Aiué!

Mandaram-no pra S. Tomé
Nosso filho está a pensar
Na sua terra, na sua casa
Mandaram-no trabalhar
Estão a mirá-lo, a mirá-lo
—Mamã, ele há-de voltar
Ah! A nossa sorte há-de virar
Aiué!

Mandaram-no pra S. Tomé
Nosso filho não voltou
A morte levou-o
Aiué!

O poema de Mário de Andrade – *Canção de Sabalu* (sábado, segundo o dicionário de quimbundo [kimbundo], p. 354) marca a ruptura com o sistema colonial vigente. O eu lírico – o pai – tem como interlocutora a mãe – mamã – a quem tenta convencer que o filho voltará e que tempo melhores serão vividos, apesar da realidade: um filho raptado para São Tomé e Príncipe, sem identificação, destinado aos trabalhos forçados, de onde, pensa o pai, que o filho rememora sua casa, suas origens. Na última estrofe, a constatação de que o filho foi levado para a morte, vigiado até o fim. A repetição de “aiué” constitui o refrão lamentoso e espantado daquilo que não se pode evitar.

A lamentosa canção para o sábado, momento da reunião da comunidade para as rezas, pode ser vista assim na sua estrutura e repetições. Intrinsecamente ligada à realidade local, que restava a mãe senão o lamento e a loucura?

A Literatura Independente (1950-2000) é marcada pelo pensamento dicotômico entre o que se queria e o que se conseguiu realizar. É o que se percebe quando nos debruçamos sobre a obra de José Luandino Vieira, que em certa medida também se espelha na obra do brasileiro Guimarães Rosa, sendo aquela é carregada de posicionamento político, comprometida com a descolonização, como mostra o desterramento de seus personagens.

Em *A vida verdadeira de Domingos Xavier*, publicado em 1961, escrito no cárcere, a morte do protagonista homônimo tem o significado de vida: somente morrendo, o preto e pobre Domingos Xavier se fazia herói a ser dado a exemplo a seus companheiros. É também em um sábado que Xavier deixa de ser um para ser a própria terra.

O sangue foi correndo, noite fora, cada vez com mais devagar, respiração cada vez mais fraca, a cara esmagada virando naquela cor esbranquiçada da morte. O moço que estava espreitar atrás de várias cabeças arriscou mesmo baixinho: - Aiuê! Parece é, tá dormir ainda...

Verdade mesmo, Domingos Xavier dormia para os seus irmãos, feliz em sua morte, de madrugada, com a luz da lua da sua terra a sair embora para contar depois, todas as noites, a história de Domingos Xavier. No seu canto, um rapaz da Funda começou cantar muito triste:

Uexile kamba diani
Una uolobita
Uafu
Mukonda kajimbuidiê⁵⁸

E o coro que se seguiu saltou nas paredes da cadeia e, veloz com o vento fresco da madrugada, encheu toda a noite branca do musseque. E nem todos os chicotes de todos os cipaios metidos na prisão conseguiram de calar os presos antes de nascer o dia. (VIEIRA, 2003, p. 1075)

A morte de Domingos Xavier é cantada na língua da terra e não a do colonizador. Não parece estar morto, mas parece dormir; volta à terra e se eterniza em narração que será contada todas as noites, como exemplo, ao gosto da tradição oral africana. O cantar que enche a noite é lamento que castigo nenhum, nem prisão, nem açoite consegue calar.

Em *Nós, os dos Makulusu*, publicado em 1974 – Luadino volta para Angola em 1972, após ter cumprido sua pena no Tarrafal, em Cabo Verde –, o protagonista Mais-Velho volta

⁵⁸ Tradução do autor: Era meu amigo/aquele que vai a passar/Morreu/porque não quis falar.

para um país que não reconhece como seu, para uma casa que não percebe sua, para hábitos com os quais não comunga mais, para uma mãe de quem sente vergonha por não se identificar mais. Encarregado de enterrar o irmão Maninho, que fazia parte do exército colonial e morreu lutando contra os guerrilheiros angolanos, o não lugar assume os contornos da realidade colonial em que irmão mata irmão e não morre pelo irmão. O espaço é Luanda da guerra colonial: destruída, marcada pela miséria e pela morte. A cisão espacial é um símile da cisão objetiva do mundo colonial, mas é ainda mais evidente no mundo subjetivo, no plano individual. Ela se faz em lições:

Primeira lição: aprendo que cultura não é o que eu estudo nos livros, ou não é só ou não é nada. Pois se tu, analfabeto de primeiro grau a quem corrijo redacções e contas, usas um adjectivo que só uma cultura bem assimilada pode gerar!?

(...)

Segunda lição, revista mais tarde: ser só não chega; é preciso que queiras, que estejas sendo diariamente, que nos deixemos ser. Ser é passado logo na hora que és. Mas, no fundo, como é que tu falavas?

(...)

Terceira lição, que ensinaste-me às avessas, o livro que fizeste, na minha cara, no homem vestido de branco, a quem a mãe estendeu a mortalha do grito secular e suas lágrimas gastas: é mentira.

(...)

O problema é outro, meu velho que bebes gins-fistes e comes, gosmeiro, as peles queimadas e mulatas destas brancas todas que, noutros sítios do globo, iam olhar, banzas, o cartaz apontado pelo dedo ariano: “No coloured admitted”, ou se não fosse mais bíblico: “Dogs and negroes out” etecétera, edecetra, tu é que escreveste os dísticos, sabes bem melhor que eu, porra!

(...)

Quarta lição: deste mesmo ou invento-lhe aqui, com depressa, para pôr flores na campa da memória? A pele não é o homem, a carne não é o homem - “a mão é o cérebro!” (VIEIRA, 2004, pos. 966-967).

Mais Velho, o protagonista, não encontra lugar nesse mundo colonial porque foi educado na terra do colonizador. A “educação” afasta-o de quanto o faz “nós”. Repudia até mesmo a mulher mulata – “Se não fosses minha cunhada que não hás-de ser nunca, se não fosses mulata, eu ia te soprar nesse rir (...)” (VIEIRA, 2004, pos. 24). Ainda assim, percebe o maniqueísmo desse colonizador em sua própria terra e as concessões que são feitas: no mundo colonial, cultura não é a que vem dos livros; ser é o que alguém diz que é; a religião é mentirosa; o racismo existente em outros lugares é administrado pelas mulheres brancas que se deitam com os homens negros; pensar não é ser, mas sim fazer, enterrando toda a memória de que se tenha notícia. Luandino faz uma avaliação ampla, mas detalhada desse mundo colonial que o oprime.

Na vasta bibliografia africana que se expressa pela língua portuguesa, o educador deve se perguntar o que é pertinente e imanente na discussão negro-brasileira, porque se nosso problema é o estrutural racismo pós-colonial e a sistemática exclusão do negro do centro das relações sociais brasileiras, o problema africano é também esse, mas a colonização que já existia desde o século XV e o seu endurecimento por quase todo o XX se evidenciam como tema central de suas literaturas. Se características há que nos irmanam nessas literaturas não são as lutas nacionais, pauta principal das literaturas africanas, que vão reverberar diretamente o problema brasileiro. Mas como visto em Luandino no trecho anterior, os temas contra os quais o Brasil lutou, e luta, também estão presentes nessa literatura tensa.

Irmanamo-nos na língua, nos processos de violência e de imposições coloniais. Mas, sobretudo, é a herança dessa colonialidade que, de um lado, destrói o negro como cidadão e, de outro, coloca no centro da discussão um ideal de branqueamento que permeia as relações brasileiras.

Decerto as nações africanas que têm no português sua língua oficial vivem e viverão mais intensamente o problema do racismo estrutural que se implantou na sociedade brasileira, mas quando um jovem lê um livro como *A Geração da Utopia*, de Pepetela, por exemplo, não vai encontrar símile na história recente do Brasil, porque não vivemos guerras de guerrilha, mas pode ser aproximada da resistência jovem na ditadura militar da década de 1960, porque um movimento nascido também entre jovens estudantes, porque também resistente ao regime colocado, porque também traduz as angústias e sonhos de uma geração. Nesse sentido, a aproximação do Brasil das literaturas africanas de língua portuguesa se dá pela solidariedade da opressão colonial e de suas heranças, mas não, necessariamente, pela “colagem” direta, daí o exercício do comparatismo literário, conforme recomenda Abdala Jr., ao abordar a crise econômica, de individualismo e das imposições culturais do mundo globalizado, que fala inglês como língua “franca”. Recomenda o pensador que, além da criação de redes de fraternidade, que se constitua um eixo em língua portuguesa, porque “é diante desse contexto situacional, que se torna importante falar de um geocrítica associada aos processos de colonização, pelas margens do sistema dominante, enfatizando numa perspectiva comparada nosso lócus enunciativo.” (ABDALA JR., 2012, p. 23).

Em *A Gloriosa Família*, *Mayombe* e *Yaka*, Pepetela se propõe ao exame da história, dos acordos internos vividos em Angola, da dinâmica social imposta pelos séculos de colonização e pela conseqüente luta advinda desses processos.

Em *A Gloriosa Família: o tempo dos flamengos*⁵⁹, o autor faz um romance histórico cuja proposição é a retomada do tema do tráfico escravo no tempo dos flamengos, tendo na família de Baltasar Van Dum, o confronto holandês e português, exemplos de dominação que a *História Geral das Guerras Angolanas*, escrita em 1680, por António de Oliveira de Cadornega, um militar e historiador português, narrou sobre tais episódios. Uma obra de fôlego que valeu a Pepetela a confusão sobre sua formação, pois não foram raras as entrevistas em que o escritor precisou esclarecer que não é historiador.

Em *Mayombe*, o protagonista Sem Medo é um combatente que comanda um grupo de guerrilheiros, a quem percebe em suas individualidades, em suas subjetividades, enxergando-os como homens, antes de tudo, feridos nos seus interesses individuais, mas irmanados no ideal comum, solidário de liberdade. Sem Medo sofre por não conseguir simplesmente atender às necessidades do combate, pois não enxerga seus homens como um exército. Nessa narrativa, o indivíduo e coletivo estabelecem as tensões do enredo, até porque aqueles angolanos que não compreendem a necessidade da independência se opõem à luta.

(...) eu fico contente quando um jovem decide construir-se uma personalidade, mesmo que isso politicamente signifique um individualismo. Mas é um homem novo que está a nascer, contra tudo e contra todos, um homem livre de baixezas e preconceitos, e eu fico satisfeito. (PEPETELA, 2004, p. 232)

O romance é homônimo de uma região montanhosa angolana, de florestas densas, onde a natureza também se solidariza contra um inimigo, protegendo os homens por meio de suas densas florestas. Um dos múltiplos narradores, Teoria, o professor, apresenta sua incongruente identidade:

Nasci na Gabela, na terra do café. Da terra recebi a cor escura de café, vinda da mãe, misturada ao branco defunto de meu pai, comerciante português. Trago em mim o inconciliável e é este o meu motor. Num Universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez. Talvez é não para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me em sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? Face a este problema capital, as pessoas dividem-se aos meus olhos em dois grupos: os maniqueístas e os outros. É bom esclarecer que raros são os outros, o Mundo é geralmente maniqueísta (PEPETELA, 2004, p. 12).

⁵⁹ Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

A polifonia que marca o romance dá conta de teorias políticas – o socialismo e o comunismo eram modelos debatidos pelo MPLA -, incertezas sobre a batalha, sobre a incompletude de um futuro que é inevitável, porque Sem Medo sabe que a independência é uma questão de tempo, mas não tem clareza de que projeto político se instalará nesse mundo tomado e renovado. Como que excluído de sua própria terra, ainda estando nela, Sem Medo e seus combatentes são e não são parte desse mundo. São exilados.

No romance *Yaka*, Pepetela constrói uma narrativa que também se desdobra em polifonias: uma voz que acompanha o nascimento, vida e acontecimentos de Alexandre Semedo; a voz do próprio Alexandre Semedo a contar, de seu ponto de vista, o que era ser um português nascido na colônia; as múltiplas vozes que se desdobram conforme a vida do personagem se desenrola no enredo; as vozes da história oficial, pano de fundo para os acontecimentos que se entremeiam aos fatos ficcionais.

Alexandre Semedo nasceu em “1890, embaixo de uma árvore” e segundo o narrador que o acompanha, após o vagido, viu “a boca do menino morder a terra seca. Mordeu ou beijou?” (PEPETELA, 2006, p. 19). Um colonizador com sua “natural” atitude dúbia: morde ou beija. Machuca ou acaricia. Tome posse ou se debruça.

Do Brasil, as notícias literárias dão conta dos brasileiros emigrados para África por “não suportarem viver num Brasil brasileiro. Escolheram Moçamedes para fazer cana como tinham aprendido lá” (PEPETELA, 2006, p. 15), mostrando que o Brasil mantinha uma ponte ideológica com Angolana, acenando como uma nova terra de desmandos para dar continuidade ao interrompido projeto colonial de enriquecimento ilícito do colonizador, que pouco se preocupava também com os interesses da metrópole. Oscar Semedo também vai fugir desses brasileiros, afeitos à monarquia. Ora, note-se que embora se trate de ficção, o autor não perdeu de vista que o Brasil pós-independência não agradava mais àqueles que eram afeitos ao regime monárquico e que, portanto, procuravam em África os mesmos privilégios que tinham na antiga colônia.

Se a questão da mestiçagem é politicamente discutida nos romances de Pepetela, o mesmo não se dá no Brasil da literatura canônica. É sabido que as literaturas brasileiras de Jorge Amado, de Graciliano Ramos, de José Lins do Rego, de Guimarães Rosa entre outros escritores foram muitas lidas por escritores de língua portuguesa em África, sobretudo no período de luta pela libertação de seus países. O Brasil, como nação independente, acenava aos países africanos sob jugo português como uma bandeira esperançosa. Do lado de cá, no entanto, em nossa literatura, embora figurassem personagens negros ou afrodescendentes, eram pintados com a

pena da subserviência, da malandragem, do dolo. Nunca o vencedor, talvez o conciliador, sempre o vencido, a cepa má da invenção do Brasil.

A literatura dos anos 1990 de Pepetela apresenta o tom do desencanto, do questionamento. O que fizemos nós? Essa pergunta surge com muita força em *A Geração da Utopia*, de 1992, uma novela dividida em quatro momentos: A casa (1961) – clara alusão à CEI, onde se encontram os protagonistas: Sara, Malongo, Vítor, Aníbal, jovens estudantes com seus projetos individuais que se encontram na encruzilhada entre os estudos e sucessos individuais ou a luta comum pela libertação de sua terra. Esse primeiro capítulo funciona como uma espécie de simulação, cena teatralizada dos inúmeros contatos e conversas que provavelmente ocorreram na CEI e, dessa forma, Pepetela também presta sua homenagem àqueles tempos idos. O segundo capítulo – A Chana (1972) é a batalha em si. Se em Mayombe a floresta abriga acolhe dos guerrilheiros, a chana é o centro, que não é deserto, mas tem areia, que não é descampado, mas tem capim; para outros um terreno sem árvores. O capítulo se inicia com essas reflexões de Sábio, ou melhor, de uma folha arrancada de seu caderno. Nesse capítulo, o que muitos críticos vão apontar como o *alter ego* de Pepetela surge em toda sua aflição. É o *front*, a batalha, o caderno substituído por uma arma e, ainda, entre um confronto e outro, a escrita. A língua portuguesa fluida do primeiro capítulo reaparece entrecorta pelo quimbundo; os nomes dão lugar a pseudônimos – Sábio, Mundial, Dinamite; o único projeto: vencer, tentando se manter vivo. No terceiro capítulo – O Polvo (abril de 1982) – a ironia ácida de Pepetela se anuncia: não se trata do governo do “povo”, mas o aparelho de governo que ao tomar o poder estendeu seus tentáculos sobre tudo e todos e se mostrou corrupto e ineficiente para conduzir o nascimento da nação angolana. Sara procura por Aníbal, que vive recluso. No diálogo entre os personagens, Pepetela sintetiza o que foi a sua geração:

Pensávamos que íamos construir uma sociedade justa, sem diferenças, sem privilégios, sem perseguições, uma comunidade de interesses e pensamentos, o Paraíso dos cristãos, em suma. A um momento dado, mesmo que muito breve nalguns casos, fomos puros, desinteressados, só pensando no povo e lutando por ele. E depois... tudo se adulterou, tudo apodreceu, muitos antes de se chegar ao poder. Quando as pessoas se aperceberam que mais cedo ou mais tarde era inevitável chegarem ao poder. Cada um começou a preparar as bases de lançamento para esse poder, a defender posições particulares, egoístas. A utopia morreu. E hoje cheira mal, como qualquer corpo em putrefação. Dela só resta discurso vazio. (PEPETELA, 2000, p. 240).

Estamos tratando do Brasil? Não, Angola. Talvez aí resida a grande vantagem do comparatismo literário e das possibilidades que educadores têm de pensar suas sociedades.

No capítulo final – O Templo (a partir de 1991), Pepetela apresenta a sociedade angolana do fim do século: uma sociedade moderna, alinhada com os acontecimentos da Europa, sem contudo ser parte da pauta, a corrupção tomou conta do sistema político, os filhos já não se preocupam com as tradições, as mulheres já não querem mais ter filhos, com esposas de políticos que vão à Europa com dinheiro público, o fantasma da AIDS, tão presente no mundo africano despedaçado, para concluir no domínio alienante de uma igreja evangélico-cristã-católica-show, fechando um grande espetáculo.

Nos livros *Predadores*⁶⁰ e *Jaime Bunda, agente secreto*⁶¹, já nos anos 2000, o escritor transita entre o mundo despedaçado em que se constituiu seu país e sátiras possíveis nesse ambiente. Em *O Planalto e a estepe*⁶² e *A sul. O sombreiro*⁶³, novos passeios histórico sobre as origens de Angola são retomados, mas muito menos idealizados que o mundo de *A Gloriosa Família* ou *Yaka*. Ao que parece, o desencanto do personagem Sábio ou Aníbal perpassa a obra do autor.

Quando aproximamos os temas africanos da literatura brasileira, percebe-se a distância entre esses projetos de literatura com o que se convencionou chamar de literatura canônica por terras brasileiras. Notamos que os autores africanos estão intrinsecamente ligados aos problemas de seu tempo e de suas terras, ao passo que o nosso problema central – o racismo – não figurou nas páginas de nossa literatura, porque a temática negro-brasileira não estava no horizonte dos escritores que a crítica elegeu como centrais. Dentro os autores mais citados pelos escritores africanos, a figura central em todas as falas é Jorge Amado, que embora tenha dado vida a muitos personagens negros e negras, o fez sob a ótica da “democracia racial”: o negro bom, o negro malandro, a negra reificada, a mestiça dócil, a mulata exportação. Havia, no entanto, na literatura primeira do autor baiano algo de rebelde, transgressor, à esquerda, que seduzia aqueles escritores prontos para pegar em armas.

No entanto, vista de perto, a realidade brasileira era muito diferente. Na obra de Graciliano Ramos a temática é a seca, a indiferença social, a fome, a miséria e a resistência do local ao estrutural, realidades que também se aproximavam da África colonizada. José Lins do Rego, lido por Luandino Vieira, por Antonio Jacinto, por Aires de Almeida, tratava a temática racial do ponto de vista dos vencedores sobre os vencidos. O lugar de onde seus narradores

⁶⁰ Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2005.

⁶¹ Rio de Janeiro - São Paulo: Editora Record, 2003.

⁶² São Paulo: Leya, 2009.

⁶³ São Paulo: Leya, 2012.

veem o negro, em geral, é o do dono do engenho saudosista de um sistema colonial em desmonte, passado, acabado. Ainda não é um protagonismo negro. Mais uma vez, para quem quer se libertar do sistema colonial, é utopia.

Nesse sentido, quando lemos a obra de africanos não se está, de maneira nenhuma, procurando recuperar uma África mítica ou um retorno a um berço ancestral, porque nós não somos mais africanos, nem a África retratada por essas literaturas correspondem a nossa realidade. O que nos aproxima é uma rede de solidariedade nos desmandos coloniais. O que nos descoloniza é o diálogo sobre esses desmandos e o conhecimento transatlântico de expurgo dos processos de subjugação que não podem se repetir, embora políticas raciais, de exclusão e de limitação de qualquer conhecimento repitam esse processo.

Talvez, sob tal perspectiva, a literatura lúdica de Mia Couto, escritor moçambicano que mais vendeu livros nos últimos anos no Brasil, possibilite a leitura de um mundo despedaçado que foi e é Moçambique e que, ao longo de batalhas coloniais, se libertou, se reergueu e, hoje, pode, inclusive, ser retratado pela linguagem neológica de seu autor para criar novas realidades. Nas suas temáticas, percebe-se um caminho que dá conta da historicidade moçambicana, mas recriada num *locus* fantástico ficcional. A leitura de seus contos, escritos na década de 1990, apresentam o confronto de uma reconstrução nacional em uma sociedade que agoniza em guerra civil; por outro lado, seus romances tecem o percurso da reflexão do que queria ser Moçambique. Em *Terra Sonâmbula*⁶⁴, o próprio título denuncia uma terra que está viva, mas que ainda não é dona de si, de seus caminhos, que tateia. Ao longo de suas publicações, o plano nacional vai dando lugar às aflições e reflexões individuais. Isso ocorre em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*⁶⁵, que problematiza um sujeito que retorna às tradições e se sente deslocado, mas ainda assim, entre o mítico e o real, precisa dar andamento à vida. Em *O outro pé da sereia*⁶⁶, questões da tradição contrastam com o mundo moderno, pois a mulher se vê acoitada entre ser a moçambicana, que obedece a “tradição”, ou a mulher do mundo, que vê as fraquezas de seu homem estéril, um problema atual, do mundo. Em *A confissão da leoa*⁶⁷, a história íntima por que passa muitas meninas: o abuso no próprio lar. A temática racial está presente? Está porque muitos problemas de diferenças estruturais desse mundo pós-colonizado também passam pelo racismo.

⁶⁴ Lisboa: Editorial Caminho, 1993. Reeditado pela Cia. das Letras.

⁶⁵ São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

⁶⁶ São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

⁶⁷ São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

Outro escritor muito lido no Brasil nos últimos anos é José Eduardo Agualusa, autor de títulos muito vendidos como *Barroco Tropical*⁶⁸, *Teoria Geral do Esquecimento*⁶⁹ do recente *A rainha Ginga*⁷⁰. Em Agualusa, cuja trajetória começa no romance *A Conjura*⁷¹, percebe-se um percurso muito interessante aos brasileiros. Se no primeiro romance retoma um momento mítico-histórico e ficcionaliza a história do “se”, porque o cerne do livro é uma frustrada tentativa de declarar Angola independente, em 1911, fato que realmente aconteceu, seus personagens vivem dramas paralelos, fruto da Angola rural em contraste com a burguesia da Angola urbana. Ao lê-lo, um certo saudosismo de António Assis Júnior, em *O Segredo da Morta – romance de costumes angolenses* ([1929-folhetins]1934), se faz presente, não na forma narrativa, mas às paisagens que, como uma ponte entre passado e presente se estabelecem na literatura.

Em seu lançamento mais recente, Agualusa dá vida, cor, empoderamento à mítica rainha Ginga. Nos dois momentos – e em sua obra como um todo – os passeios históricos que Agualusa sugerem ao leitor, entre passado e futuro – *Barroco Tropical* se passa em 2020! -, experiências ficcionais de um mundo que não existe mais e que também pode não ter sido o que Agualusa propõe, mas que procura recuperar o espírito de luta e resistência moçambicana, tomando o cuidado para não ficarmos presos a uma história que já se foi, como ocorre com a protagonista de *Teoria Geral do Esquecimento*, literalmente esquecida em seu apartamento durante 30 anos, medrosa de sair e se deparar ainda com a guerra. Quantos de nós ainda estão sentados, encolhidos no sofá, com medo do porvir?

Em Luandino Vieira, como já vimos, obra já mais rara de ser encontrada editada no Brasil, mas que tem sido comercializada em formato digital (e-book), a experiência é da aflição do cárcere. Conceber uma Ângola livre, independente, dentro do cárcere. Assim como Graciliano Ramos, como nossos exilados durante a ditadura, e outros que fizeram seu autoexílio – como Abdias do Nascimento – Luandino cria uma realidade de resistência e beleza para sua Angola, vendo-a livre, quando ainda preso. Reverberações de Guimarães Rosa em sua escrita, que influenciariam mais tarde Mia Couto, são encontradas na inventividade linguística, nos lugares míticos.

⁶⁸ São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

⁶⁹ Alfragide: Leya, 2012.

⁷⁰ Rio de Janeiro: Foz, 2014.

⁷¹ Rio de Janeiro: Gryphus, 2009.

Essa África distante, também é marcada pelo feminino. As angústias de um mundo colonizado e em que todos são subjugados se impõe ao universo da mulher por meio da violência. A obra de Paulina Chiziane, escritora angolana, é marcada pelo questionamento do poder do mundo masculino em contraposição ao mundo feminino. A poligamia, vista como tradicional em África, é questionada em *Niketche – uma história de poligamia* (2004); Rami, personagem central do romance, é uma primeira esposa amargurada pelas sucessivas trocas de seu amor, Tony. As demais esposas – Lu, Ju, Saly e Mauá – cada uma a sua maneira, uma vez empoderadas pela primeira esposa, reverterem a situação de subserviência a Tony, criando novos caminhos de independência e amor – questionáveis, talvez – longe da situação de submissão que a poligamia impõe às mulheres. Em um quadro reverso, Chiziane expõe a fragilidade masculina, a tardia descoberta de um suposto desejo da monogamia contraposto à frustração do desejo de ser servido eternamente por suas múltiplas esposas e os problemas que a tradição pode trazer ao mundo moderno.

- Ah, meu Tony, não podes sofrer assim. Tu és apenas um palco, onde o teatro da vida corre. És uma praça onde desfilam tradições, culturas, princípios tiranias. A poligamia é um sistema com filosofia de harmonia. Uma mulher parte para o lar, sabendo que não será a única. Levaste-me ao altar e fizeste um falso juramento. Assinaste uma lei contrária aos teus desejos. Entraste neste sistema desconhecendo as normas, traindo-me a mim e a todas as outras. (CHIZIANE, 2004, p. 331).

Em *O alegre canto da perdiz* (2008) conduz o leitor ao sistema matricial africano que se passa na Zambézia ou “Brasil de Moçambique” (NGOMANE, 2008, pos. 659), alusão à mestiçagem presente nesse lugar; nesse sentido, uma pista de como somos vistos pelo outro já pode ser registrada: um lugar em que a raça é melhorada pela mistura.

O poder era nosso. Lembram-se desses tempos, minha gente? Não, não conhecem, ninguém se lembrou de vos contar, vocês são jovens ainda. Unimo-nos aos changanes, aos ngunis, aos ndaus, nhanjas, senas. Guerreámo-nos e reconciliámo-nos. Fomos invadidos pelos árabes. Guerreados pelos holandeses, portugueses. Lutámos. As guerras dos portugueses foram mais fortes e corremos de um lado para outro, enquanto os barcos dos negreiros transportavam escravos para os quatro cantos do mundo. Vieram novas guerras. De pretos contra brancos, e pretos contra pretos. Durante o dia, os invasores matavam tudo, mas faziam amor na pausa dos combates. Vinham com os corações cheios de ódio. Mas bebiam água de coco e ficavam mansos e o ódio se transformava em amor. As mulheres se parecem com coco, não acham? As mulheres violadas choravam as dores do infortúnio com sementes no ventre, e deram à luz uma nova nação. Os invasores destruíram os nos

nossos templos, nossos deuses, nossa língua. Mas com eles construímos uma nova língua, uma nova raça. Essa raça somos nós.

(...)

Temos o sangue franceses, brasileiros, indianos de Goa, Damão e Diu, desterrados nos palmares da Zambézia. Viemos da nobreza e da pobreza. Viemos em passos silenciosos dos fugitivos, em passos agressivos de conquistadores. Nascemos diferentes vezes com diferentes formas. Morremos várias vezes, silenciosamente, como os montes na corrosão dos ventos. (CHIZIANE, 2008, pos. 30-32).

O verbo doce de Chiziane traz leveza à violência, historicidade à ficção, memória ao apagamento. Em sua narração, o útero africano é a origem do mundo e, em tempos de guerras, os ventres violados formam um novo povo. A escritora coloca na mesma ordem os pontos de vista de colonizador e colonizado: o invasor bebe água de coco e “faz amor”, porque “ficavam mansos”; as mulheres que não têm o mesmo ponto de vista, porque violadas, choravam suas dores já prenhes de ódio e de um novo ser que é fruto da mistura, das polaridades e das violências, que não são só de portugueses, mas de múltiplas nacionalidades, que são a raiz da miscigenação baseadas nos interesses de muitas nacionalidades. Chiziane traz uma nova perspectiva colonizadora, porque se tende a circunscrever a violência à nação-metrópole quando ela mostra que essa invasão se faz por nações diversas e de formas diversas e, ao cabo, o derramamento de sangue se faz contra os homens que poderiam lutar, mas às mulheres reserva-se outra guerra circunscrita ao gênero, configurando uma história ainda por ser estudada baseada na cultura do estupro, remetendo a personagens como Negra Daê – Venância ou simplesmente Vevé - e Maria da Fé, de João Ubaldo Ribeiro, em *Viva o povo brasileiro*⁷², marcadas pela sistemática política do estupro colonial e o levante que se segue quando se empodera a história não oficial.

Odete Costa Semedo apresenta uma obra preocupada com múltiplas frentes: da poesia à prosa, do adulto ao infantil, do individual ao coletivo, do lúdico ao crítico, da língua local ao idioma oficial, tudo na obra de Semedo é inquietação. Ex-ministra da Educação Nacional, presidenta da Comissão Nacional para a Unesco-Bissau, ex-ministra da saúde, acadêmica, professora, escritora, guineense, mulher e negra, Semedo é um retrato da mulher atual que se emancipa e empodera tantas outras que estejam ao alcance de sua atuação. A obra literária de Semedo apresenta a poesia pelo livro *Entre o Ser e o Amar*⁷³, a prosa em *Histórias e passadas que ouvi contar*⁷⁴, crítica e teoria literária em *Literaturas da Guiné-Bissau: cantando os*

⁷² Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

⁷³ Bissau: INEP, 1996.

⁷⁴ Bissau: INEP, 2000.

*escritos da história*⁷⁵, *No Fundo Do Canto* (2007)⁷⁶. Para os pequenos, teve o conto *A Lebre, o Lobo, o Menino e o Homem do Pote* selecionado por Rita Chaves para compor a coletânea *Contos Africanos dos países de Língua Portuguesa* (2009). Seja na poesia ou na prosa, um dos temas centrais de Semedo é a procura do equilíbrio entre a tradição e o mundo moderno.

Ainda na esteira do feminino africano, a poesia de Orlanda Amarílis, praticamente desconhecida no Brasil, sempre lembrada pelo público da academia, em muito contribuiria para o conhecimento da sua literatura cabo-verdiana. Seus temas – identidade, mestiçagem, miséria, exílio, diáspora, sobrevivência em uma Cabo-verde destruída pela colonização e pelos conflitos que se seguiram, ser mulher nesse contexto - são essencialmente existenciais e refletem sobre as questões do tempo em que viveu e escreveu a poeta e “que contam histórias de mulheres dentro da História do seu país. Daí a força da construção de suas personagens femininas” (TUTIKIAN, 2007, p. 239). Influenciada pelo Brasil, sobretudo pela literatura de Graciliano Ramos, declarou e entrevista concedida a Michel Laban que “a realidade brasileira aproxima-se da de Cabo Verde, assim como a doçura (morabeza) de trato, a maneira ‘gostosa’ (sabe-de-mundo) de dizer as coisas.” (LABAN, 1992, p. 265-266).

Ana Paula Tavares, ou apenas Paula Tavares, como publicado na reunião de seus poemas pela editora Pallas em 2011, *Amargos como os frutos* – poesia reunida, é poeta, cronista, além de se ocupar da crítica e teoria literária. Rita Chaves (2000) aponta seus temas recorrentes: a memória, a reflexão sobre paisagens angolanas, além de outros topônimos africanos, conflitantes com problemas da modernidade, como a sexualidade, a vida conjugal, a semelhança entre natureza e vida.

Atravesso o espelho
circundo-me por dentro
e deixo que este caco me sangre

entre dia e espera
a história desse tempo
em carne viva.

(O lago da lua, 1999)

Se nas outras literaturas analisadas os temas saltavam à interpretação, os versos de Paula Tavares não evidenciam uma temática nacional, identitária, social, mas é do íntimo do eu lírico que saltam as aflições a serem procuradas em si, rasgando-se e escrevendo no próprio ser

⁷⁵ Porto: Afrontamento, 2011.

⁷⁶ Viana do Castelo: Edição da Câmara Municipal de Viana do Castelo- Portugal, 2003. Publicado no Brasil por editora Nandyala, 2007.

a história. A poesia intimista exala a aflição existencial, associado ao que se vive, sem contudo, precisar nomeá-lo. Inicia-se uma nova fase literária, em que o ser coletivo começa a se ver nas suas necessidades e em seus desejos.

Essa nova fase literária, a partir dos anos 2000, tem em autores como Mia Couto, Ondjaki, José Eduardo Agualusa e nas já citadas Ana Paula Tavares e Paulina Chiziane a abordagem que ultrapassa esse eu coletivo voltando-se para outras questões, já ligadas ao contexto de seus países independentes, findas as guerras civis e na procura de construir novas sociedades. Em Mia Couto, além daquela literatura já abordada, percebe-se em seus últimos trabalhos, assim como nos romances de Agualusa e Pepetela, a reflexão sobre suas realidades sociais e individuais, mazelas e alegrias, a tensão entre o que se desejou construir e o que de fato se fez.

Ondjaki, o mais novo entre todos esses escritores, nascido em 1977, em Angola, tem uma obra que foi muito bem recebida no Brasil e que reflete temas do olhar de quem nasceu, viveu e cresceu em uma sociedade cindida, mas que hoje se afasta daquela realidade para narrar a sua humanidade, suas particularidades. Nesse sentido, deixam-se bandeiras nacionais de lado para examinar as personagens e suas interações com tais realidades. *Os da Minha Rua*⁷⁷, *Os Transparentes*⁷⁸, *Quantas madrugadas tem uma noite*⁷⁹ são alguns títulos publicados no Brasil cuja dialogia com as realidades brasileiras são facilmente detectáveis em nossas salas de aula. Um conto de especial sensibilidade, *Nós choramos pelo Cão Tinhoso*, mantém o diálogo e exercício de intertextualidade com o famoso conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*⁸⁰, do moçambicano Luís Bernardo Honwana, uma espécie de “bíblia” da literatura de resistência ao sistema colonial. O conto de Ondjaki dá voz a um jovem estudante que adentra o período da adolescência e não pode mais de deixar de se envergonhar, sobretudo pelo choro, perante seus amigos de escola. Mas como não chorar diante da narrativa tão conhecida? Sem mencionar a colônia, suas vicissitudes, seu cotidiano, Ondjaki expõe algo tão comum como as intimidações por que passam um jovem adolescente, mas, indiretamente, o autor faz uma homenagem literária a tudo quanto significou Honwana para as literaturas de língua portuguesa, de resistência.

⁷⁷ Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

⁷⁸ São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

⁷⁹ São Paulo: Leya, 2010.

⁸⁰ In: *Nós matamos o Cão-Tinhoso*. São Paulo: editora Ática, 1980. Coleção Autores Africanos.

Decerto, muitos autores não foram mencionados na abordagem que intentamos, porque o recorte é obrigatório. O que se desejou abordar, no entanto, é que inúmeras são as possibilidades que o educador tem hoje de levar bons exemplares das literaturas africanas para a sala de aula, para o empoderamento de seus alunos – e o seu próprio - e para a fruição.

Destacam-se as dificuldades editoriais, ainda permeadas pelo mercado consumidor de literatura. Como dissemos, autores como Mia Couto e Ondjaki, nos dias atuais, são grandes destaques editoriais, constam nos catálogos educacionais, são sugeridos aos professores. A coletânea *Contos Africanos dos países de língua portuguesa* (2009), organizada pela professora Rita Chaves, constitui uma importante fonte de narrativas – contos – que apresentam uma variedade de muita qualidade para os estudantes brasileiros. No entanto, como sabemos, a existência de livros, desses e de outros, que possam estabelecer a ponte entre nós, brasileiros, e a África de língua portuguesa, dependem, fundamentalmente da indicação, do consumo, palavra que pouco combina com literatura, mas que é afeita à dinâmica do capital, vendedor de livros.

No tocante à literatura afro-brasileira e à literatura negro-brasileira, tal como orientam os teóricos nesse campo, trata-se do debate da última hora, como já tratamos brevemente, por isso está aberto. Críticos como Cuti apontam a literatura essencialmente negra na obra de Cruz e Souza, Lima Barreto, Maria Firmina Reis, Luiz Gama, Solano Trindade, Lino Guedes, Joel Rufino dos Santos, Márcio Barbosa, Cristiane Sobral, Lepê Correia, Serafina Machado, Elisa Lucinda, Lande Onawale, Éle Semog, Oliveira Silveira, Wilson Jorge de Paula, Geni Guimarães, Oswaldo de Camargo, Abdias do Nascimento, Carlos de Assumpção, Eduardo de Oliveira e o próprio Cuti, bem como as produções dos *Cadernos Negros* e as publicações do *Quilombhoje*⁸¹. Em comum os autores citados reúnem duas características consideradas primordiais para Cuti: são negros e a temática de sua literatura é negra.

Também é Cuti que sugere, no capítulo 11 – Antologia e novos suportes, de seu livro *Literatura negro-brasileira* (2010), leituras e apoios para os estudiosos preocupados com a temática. Sugere ainda a leitura de duas obras de referência bibliográfica: *100 anos de bibliografia sobre o negro no Brasil*, de Kabengele Munanga, e *Consciência negra do Brasil: os principais livros*, de Cuti e Maria das Dores Fernandes. Problema: ambas esgotadas no mercado editorial. Mais uma vez, aquilo que já havíamos apontado se repete, mas para além de um mercado consumidor, pode-se pensar também em um mercado cerceador? Eduardo de Assis Duarte também tem pensado sobre tais questões.

⁸¹ Ver: <http://www.quilombhoje.com.br/>

A afro-descendência, uma questão. No caso específico de nossa produção letrada, outras barreiras nada desprezíveis colocam-se frente à tarefa de tornar mais visível o corpus da afro-brasilidade. Tais empecilhos vão desde a estigmatização dos elementos oriundos da memória cultural africana e o apagamento deliberado da história dos vencidos até ao modo explicitamente construído e não essencialista com que se apresentam as identidades culturais. (sic - DUARTE, s/d, p. 6)

E na contramão do pensamento de Cuti, pensa sobre o ser negro da literatura:

Ao lado disso, acrescente-se nossa constituição híbrida de povo miscigenado, onde linhas e fronteiras de cor perdem muitas vezes qualquer eficácia. As relações inter-raciais e interétnicas constituem fenômeno concernente à própria formação do Brasil enquanto país. Ao longo de nossa história, o fenômeno da mistura de raças e culturas recebeu distintos tratamentos, indo da idealização romântica de uma terra sem conflitos ao mito da democracia racial, por um lado; e da condenação racialista típica do século XIX ao fundamentalismo de muitos segmentos contemporâneos, que rejeitam a mestiçagem e defendem a existência de uma possível essência racial negra, por outro. (DUARTE, s/d, p. 7)

Atendendo aos reclamos da abordagem afrodescendente, Eduardo Assis Duarte aponta em seus estudos a existência de uma literatura produzida na fronteira da mestiçagem, por autores que não necessariamente abordaram a temática negra ou afrodescendente, chegando, por vezes a evitá-la ou, ainda, abordá-la do ponto de vista da branquitude. Machado de Assis constitui o caso mais controverso de “neutralidade”, embora, a nosso ver, sua obra mereça maior exame, sobretudo nos posicionamentos sociais machadianos extraliterários.⁸² O próprio Eduardo Assis faz tal ressalva ao analisar alguns de seus personagens. Lima Barreto e Cruz e Souza, já apontados como escritores da temática negra por Cuti, são lembrados por Assis em seus escritos mais aflitivos. Lembremo-nos do soneto *Psicologia de um vencido*, de Cruz e Souza, ou de Clara dos Anjos, de Lima Barreto, e encontraremos a temática negra no auge do debate sobre o quão penoso era ser negro (Ou um descendente de negros, reconhecido como tal, já que a palavra “afrodescendente” ainda não existia.) no contexto social brasileiro do fim do século XIX e início do XX. A negação, conforme Assis, é emblemática na obra de Mário de Andrade, como já citamos anteriormente, em Macunaíma. Assis aponta ainda, na obra de Mário de Andrade, o *Poema da Negra*, de 1929, em que o eu lírico se distânciava do outro quando frente à negra de escuridão suave declara que não são iguais. (DUARTE, s/d, p. 10)

⁸² Ver VITAL, Selma. **Quase brancos, quase pretos:** representação étnico-racial no conto machadiano. São Paulo: Intermeios, 2012. Livro originado na pesquisa de doutorado da autora, que se propõe a analisar de dez contos de Machado de Assis e, por meio dessas análises, desconstruir a neutralidade de que foi acusado o autor e, até mesmo, o fato de não ter se autodeclarado descendente de negros.

Assim como Cuti, Eduardo Assis Duarte aponta as matrizes exemplares de escritores negros entre aqueles já citados, acrescentando “a brasileira Teresa Margarida da Silva e Orta, [que] publicava com sucesso, em Lisboa, suas Máximas de virtude e formosura ou Aventuras de Diófanes” em 1752; a “avulta a africana Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz, que chega ao Rio de Janeiro em 1725” que teria escrito “Sagrada Teologia do Amor de Deus, Luz Brilhante das Almas Peregrinas, lastimavelmente queimado às vésperas de sua detenção [pela Inquisição], mas do qual restaram algumas folhas originais.” (MOTT apud ASSIS, s/d, p. 20).

Importa dizer que há, ainda, uma geração de escritores contemporâneos que estão fugindo de qualquer rótulo, sem fugir ao tema do “ser negro” se esse for o viés a ser abordado em sua literatura. Tais autores requerem o reconhecimento de que produzem Literatura (com L maiúsculo), sem qualquer outra necessidade secundária; requerem que seus textos sejam fruídos e debatidos no plano estético, sem bandeiras, apresentando uma produção muito interessante, e não menos engajada, no sentido sartriano de engajamento, ao leitor brasileiro. É o caso de Paulo Lins, com *Cidade de Deus*⁸³, que foge ao rótulo de uma “literatura marginal”.

Na “quebrada” dessa literatura dita marginal, os pretos são mais pretos, e muitos brancos são pretos, parafraseando Caetano Veloso e Gilbert Gil. O racismo é mais racista porque é mais honesto: coloca todos, de todas as nuances do preto ao “café com leite”, circunscritos nos mesmo espaços de miséria geográfica: favelas, morros, bairros-dormitórios. Periferia. A literatura que emerge desses espaços não é mais, nem menos. É Literatura. Uma literatura que se aproxima dos musseques de Luandino. Para tratar dessa literatura, Érica Peçanha do Nascimento (2009), cuja dissertação de mestrado resultou no livro *Vozes Marginais na Literatura*, é uma referência fundamental. Em seu trabalho, apresenta os autores expressivos cujas obras devem entrar em nossos planos de aula, porque esses textos já figuram no cotidiano dos alunos, por meio da música, nos saraus literários, na Internet, de boca em boca. Não chegam ao plano de aula, porque esse instrumento também tem obedecido à elitização da literatura e às escolhas baseadas na normatividade e canonicidade, além das vestibularizações da literatura.

No bojo da lei nº 10.639/2003, o que importa é a abordagem de textos que nos permita, ou melhor, exija de nós, educadores, que saíamos da zona de conforto do canonismo literário, estudemos uma literatura que possa trazer ao leitor conhecimento sobre si, sobre sua realidade. E ainda que seja sobre o outro, pensando em um público que não esteja na circunscrição geográfica ou social que apontamos, o que importa é esse tecido social desigual a que

⁸³ São Paulo: Cia das Letras, 1997.

costumamos chamar “povo”. Não adentraremos à discussão sobre o que é a Literatura Marginal, pois o trabalho de Peçanha pode ser consultado nesse sentido, até porque os próprios autores tratam da temática negra paralela às demais e não como um tema central. De todo modo, temos na literatura de Férrez, alcunha de Reginaldo Ferreira da Silva,⁸⁴ a possibilidade de experiência reveladora, para quem não conhece a realidade de onde fala o autor e seus narradores, mas muito familiar para quem compartilha lugares e acontecimentos análogos, gerando momentos literários de reflexão para uns e outros. *Capão Pecado*⁸⁵, *Manual prático do ódio*⁸⁶, *Deus foi almoçar*⁸⁷, *Os ricos também morrem*⁸⁸ e o infantil *Amanhecer Esmeralda*⁸⁹ são livros cuja simplicidade linguística não deve ser confundida com simplicidade temática. Tratando dos temas sobre o cotidiano da periferia de São Paulo, mais especificamente, o bairro do Capão Redondo, sua literatura reflete os processos de desigualdade e guetização que podemos averiguar na maior parte das grandes cidades brasileiras, em que se estabeleceu a política da invisibilidade da pobreza, da desigualdade e do descaso social inerente a essa camada da população. Se Abdias do Nascimento denunciou o genocídio negro, a literatura de Férrez denuncia o genocídio pobre.

Sobre o título infantil *Amanhecer Esmeralda*, em particular, o educador tem um exemplo de delicadeza sobre a abordagem feita do cotidiano de Manhã, a protagonista, menina negra, pobre, com responsabilidades de uma mulher, porque tinha que cuidar da casa, ia sempre com a mesma roupinha à escola. Até que um professor nota Manhã e dá algumas roupas a ela. Também pede à merendeira, Dona Ermelinda, que cuide de seus cabelos. A merendeira faz mais. Ensinava.

Enquanto fazia as tranças, Dona Ermelinda falava sobre as raízes africanas dos negros. Disse que Manhã devia ser descendente de uma linda rainha, de algum dos reinos a que pertenciam negros escravizados trazidos pra cá. A menina estava encantada com todas aquelas histórias, mas ficou mais ainda quando viu no espelho, uma hora depois, como haviam ficado as tranças. (FÉRREZ, 2014, p. 32).

A partir da mudança de Manhã, sua família muda, os vizinhos, o entorno, em singelos exemplos: uma casa mais colorida, uma família mais unida, uma menina mais empoderada.

⁸⁴ Férrez – sítio: <http://www.ferrez.com.br/>

⁸⁵ Edição independente: 1997; São Paulo: Objetiva, 2000.

⁸⁶ São Paulo: Objetiva, 2003.

⁸⁷ São Paulo: Planeta, 2012.

⁸⁸ São Paulo: Planeta, 2015.

⁸⁹ Publicado em 2005, reeditado pela editora DSOP, de São Paulo, em 2014.

Além disso, que se dê créditos às ilustrações de Rafael Antón, pois o livro comunica tanto pelas imagens quanto pelas palavras.

A atuação de Férrez se iniciou de maneira independente, como a maior parte desses escritores. Seu primeiro livro, *Ninguém é inocente em São Paulo*⁹⁰ é composto de seis contos, todos transformados em curtas metragens. A linguagem é informal, com o registro marcado por gírias e o socioleto próprio, o que concede verossimilhança à narrativa e pode gerar desconforto no leitor iniciante nessa literatura; no entanto, é justamente por incomodar que tal literatura é relevante.

Por ocasião do projeto da Revista Caros Amigos, Férrez teve a oportunidade, junto aos seus pares, de dar visibilidade a várias vozes que o mercado editorial comumente não tem interesse, sendo de fundamental importância para projeção de escritores que o próprio autor designou como “escritores marginais”, embora nem todos concordem com tal denominação. (PEÇANHA, 2009, pp. 36-76)⁹¹. A partir dos três números da revista sobre o tema Literatura Marginal – ato I, ato II e ato III, publicadas entre 2001 e 2004, o grande público leitor tinha acesso a essa vertente que ficava circunscrita ao público de saraus, encontros de *hip-hop* e publicações alternativas originários das periferias de onde vinham esses escritores que, aliás, não apenas vêm delas como fazem questão de declarar que se voltam e escrevem para elas. Um dos escritores que obtiveram projeção nesse projeto foi Sacolinha.

Ademiro Alves, o Sacolinha, que estreou com o livro *Graduado em Marginalidade*⁹², também mantém uma atividade literária bastante intensa, entre a escrita, a militância pela arte e pela sua disseminação na periferia. Sua atuação abrange os saraus, as escolas públicas, fundações de acolhimento de menores infratores e penitenciárias. Seu *blog*, canal que mantém com o público, além da divulgação de sua obra, o autor também dá exemplo de sua atividade declaradamente engajada.⁹³ *Estação Terminal*⁹⁴ e *Peripécias de minha infância*⁹⁵, ambos de 2010, sendo o último destinado ao público infantil. Um relato interessante do próprio autor, conta sobre uma intervenção bem sucedida em uma escola pública da periferia que reuniu um grande público de meninos e meninas. Ao ser perguntado pela funcionária como ele havia

⁹⁰ São Paulo: Objetiva, 2006.

⁹¹ Não nos ateremos ao recorte da literatura marginal dos anos 1970, grupo que inclui escritores como João Antônio, Plínio Marcos, Cacaso entre outros que, embora tenham também relevância literária, não correspondem ao alvo desse estudo. Para tanto, o estudo de Érica Peçanha do Nascimento (2009), se faz fundamental, além de apontar para outras fontes apropriadas.

⁹² São Paulo: Ed. Escortecci, 2005.

⁹³ Sacolinha - blog: <http://www.sacolagrado.blogspot.com.br/>

⁹⁴ São Paulo: Nankin, 2010.

⁹⁵ São Paulo: Nankin, 2010.

conseguido tantos interessados em ler livros, o autor respondeu “Só provei pra eles que eles gostam de ler. Todo mundo gosta, só que alguns não sabem ainda”. (SACOLINHA, 2010). O mais espantoso do espanto da funcionária – de uma escola, ressalte-se – é a prática do subestimar o público leitor.

Na esteira de Ferréz e Sacolinha, as obras de Alessandro Buzo, Sérgio Vaz, Allan da Rosa, Dugueto Shabazz, Cláudia Canto entre muitos outros convergem para a mesma apropriação de um público leitor e espaços carentes de se reconhecer e se aproximar de uma literatura. Esses escritores se somam e somam à emancipação do negro Brasil afora. Eduardo Assis Duarte também tem clareza dessa convergência.

A temática negra abarca ainda as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade. Autores como Mestre Didi, com seus Contos crioulos da Bahia, ou Mãe Beata de Yemonjá, com as narrativas presentes em Carço de dendê e no recém-publicado Histórias que minha avó contava, figuram nessa linha de recuperação de uma multifacetada memória ancestral. Além disso, elementos rituais e religiosos são presença constante em inúmeros autores. Exus e Pombagiras povoam Cidade de Deus, de Paulo Lins, enquanto os Orikis transportados pelo Atlântico negro fazem-se presentes na poesia de Abdias do Nascimento, Hermógenes de Almeida e tantos mais. Outra vertente dessa diversidade temática situa-se na história contemporânea e busca trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão. De Lima Barreto a Carolina Maria de Jesus; de Oswald de Camargo a Conceição Evaristo, passando pelos poetas e ficcionistas reunidos na série Cadernos Negros, muitos são os que debruçam sobre o estigma do 14 de maio de 1888 - o longo day after da abolição, que se prolonga pelas décadas seguintes e chega ao século XXI. E logo surgem o subúrbio, a favela, a crítica ao preconceito e ao branqueamento, a marginalidade, a prisão. (DUARTE, 2007, p. 103-112).

Nesse sentido, Peçanha, ao realizar seu estudo de campo, deixa suas percepções sobre a importância desses escritores e desses momentos de apropriação literária.

Ainda no que se refere ao público dos escritores da periferia, o trabalho de campo que sucedeu o lançamento das edições especiais de literatura marginal, foi possível notar, também, a participação de plateias diferenciadas (jovens/adultos, brancos/negros, mulheres/homens, membros das classes populares/membros de outras classes sociais). (PEÇANHA, 2009, p. 129).

Como se percebe, os escritores alinhados à literatura marginal estão a produzir uma literatura agregadora, convergente na proximidade ao público, embora alguns setores e pessoas possam considerar uma literatura divergente e, se assim for, tanto melhor, afinal não é papel da

literatura agradar a todos. Ao contrário, se incomoda, coloca a pensar; se coloca a pensar provoca algum movimento no sentido da mudança, ainda que seja contrário, como nos relata Férrez:

Tumultuando na escrita, vi minha vida também sendo tumultuada. Numa encomenda de um jornal. Algumas linhas de um conto, um pontos de vista, e um processo, que me levou para uma delegacia. Me ameaçaram de cadeia por ter escrito um texto, logo eu que tive tudo ali para ser de fato criminoso, estava sendo acusado de apologia ao crime. O delegado, o escrivão e um leitor solitário na porta da delegacia, com um livro meu na mão, dizendo que estava lá para me dar uma força, e ainda um jornalista para cobrir. (FÉRREZ, 2015).

O que nos importa, por fim, como educadores, é empoderamento. É que a lei nº 10.639/2003 não se torne mais uma lei que não pegou. Não se torne outra lei Afonso Arinos. Necessitamos de que educadores e educadoras que estão ou estarão nas salas de aulas dos ensinos fundamental e médio também sejam empoderados pelos professores catedráticos, de nível superior, pessoas da mais alta competência e com repertórios de leituras vastos. Somente uma formação que mostre ao futuro educador suas possibilidades poderá fazer com nossas salas de aula se tornem espaços de socialização, crescimento e enfrentamento dos problemas estruturais enraizados em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma conversa inconclusa, um caminho a ser trilhado

O objetivo dessa pesquisa teve como foco a investigação da formação do futuro docente para fins de atendimento da lei nº 10.639/2003, especificamente no curso de Letras, com foco voltado para a formação em Literaturas africanas e afro-brasileira, de modo a atender o dispositivo da lei.

A fim de compreender a amplitude da Educação de Nível Superior, no processo de formação docente, fez-se breve revisão historiográfica acerca do percurso da instituição da educação de nível superior no país, problematizando os processos de elitização da universidade e a criação das instituições de ensino superior privadas como forma de suprir a demanda de vagas na educação superior que não puderam ser atendidas pela educação pública.

Demonstrou-se que o Brasil, ao longo de sua história, criou dois mecanismos díspares para acesso ao ensino superior: o público, reservado à elite, compreendendo-a sob seu poder econômico e de influência diante dos postos de comando da nação; o privado, que atende à massa popular brasileira, desde as pessoas que têm maior poder aquisitivo até, em tempos recentes, à massa trabalhadora que, pelos mecanismos de financiamento e bolsas de estudos, conseguiu acesso à formação de nível superior; no entanto, a esse segundo grupo, não se reserva o poder decisório e de comando do pensamento ilustrado brasileiro. Cabe ressaltar que não tratamos das universidades privadas voltadas à formação da elite dirigente do Brasil no que concerne à administração e à economia, tais como FGV, ou escolas públicas também destinadas à formação da elite pensante, tais como ESAF. O foco desse estudo ocupou-se tão somente em problematizar o acesso aos cursos superiores, de maneira geral, concluindo que a classe dirigente e pensante do Brasil tomou o devido cuidado, para que tivéssemos um tipo de formação para aqueles que mandariam e outro para aqueles que obedeceriam.

Nesse sentido, não defendemos se essa instituição de ensino é “melhor” ou “pior” que aquela outra. O objetivo foi reconstituir um percurso deliberado de formação que não dê condições suficientes para que as desigualdades históricas que marcam a formação do povo brasileiro diminuam. Assim, compreendemos que os mecanismos de formação e acesso à educação superior obedecem à lógica da hierarquização do poder, tão presente em nosso país.

Para compreendermos o abismo de desigualdade sobre o qual se formou a nação brasileira, empreendemos a revisão historiográfica e a análise das constituições a partir do advento da vinda da família real para estas terras e da compreensão do Brasil primeiro como sede da Coroa e, segundo, como nação independente com a intenção de compreender qual o ponto abissal de formação para a desigualdade social. Constatou-se que, desde os primeiros documentos oficiais, não houve preocupação política no sentido de definição do que se pretendia por nação e por povo no Brasil, assim, os portugueses e de seus descendentes, denominados brasileiros, constituíram o povo brasileiro; mas, contemplar a inclusão de indígenas e dos povos escravos, negros e seus descendentes, hoje chamados “afrodescendentes”, não fez parte de um projeto de nação porque as cartas constitucionais, sucessivamente, estabeleceram o que era concebido como “brasileiro”, mas não problematizaram a matriz multiétnica de que fomos formados. Somente com a constituição de 1988, um século após a abolição da escravidão, uma carta magna continha as palavras “racismo” - criminalizando sua prática e determinando pena de prisão -, e a palavra “etnia”, compreendendo a natureza multiétnica brasileira. O Brasil iniciava a marcha para reparação histórica necessária para os povos indígenas e africanos.

O hiato entre a constituição de 1824 e a de 1988 compreende a fundação do Brasil como nação. Nesse sentido, essa pesquisa considerou a existência da matriz multiétnica do país, problematizando a constituição do povo brasileiro e perguntando-se o que seria esse povo, já que a mácula da escravidão ainda presente exigia ora a ação de ignorar a sua existência, ora esforço de apagamento do fato. A fim de compreendermos o destino do negro e do afrodescendente na formação do povo brasileiro, bem como a necessidade de reparação de toda e qualquer natureza, concentramo-nos no problema do negro, ex-escravo e liberto como elementos cofundadores daquilo que se chamaria povo brasileiro, problematizando, desde acesso do negro à formação familiar, à escola e à sociedade, compreendendo que a educação, na acepção freireana, é uma das formas de emancipação do indivíduo. Intentou-se demonstrar que, desde o início das relações sociais e políticas que se quiseram modernas no Brasil – império e república – o estatuto do homem negro foi ignorado.

Demonstrou-se que, por meio da resistência e da organização, os povos africanos e afrodescendentes, durante a transição da escravidão para a abolição – e insistimos em não usar a palavra liberdade porque não a evidenciamos nas práticas sociais – desenvolveram mecanismos de acesso ao conhecimento. Fosse pela submissão de práticas sociais – escravidão, servidão, atuação no comércio, trabalhos de quaisquer naturezas, prestação de serviços,

compreendendo as práticas como forma de inserção no mundo econômico, ainda que de forma enviesada –, fosse pela atuação das irmandades, o povo negro e afrodescendente conseguiu alcançar formação de família, inserção social e escolarização; processos, porém, sempre permeados de obstáculos e mecanismos que os impedissem de assunção de poder socioeconômico e, por consequência, de alienação cultural. A principal mola propulsora desses mecanismos de controle foi o racismo estruturalizado na sociedade brasileira, primeiro difundido por ideias de impossibilidade da sobrevivência negra no mundo livre; segundo, pelas práticas eugenistas; terceiro, pela assimilação e branqueamento social.

Discute-se, nesse sentido, se as escolas públicas do período imperial e posteriores propiciaram a inserção da população negra e estudos comprovam que, embora houvesse dispositivos legais indiretos para que o escravo ou ex-escravo não frequentassem a escola, a historiografia recente nos mostra que a instituição da família escrava não apenas existiu como foi uma forma de resistência, inserção e que coube à escola pública “moldar” pobres e negros livres – ou libertos – segundo as suas intenções e quereres. Dito de outro modo, a educação não servia aos propósitos de instrução para o crescimento individual e coletivo, mas servia à futura servidão educada dessas pessoas.

Sob a égide da abolição, conclui-se que a nação brasileira, por meio de seus dirigentes, perdeu grande oportunidade de iniciar corretamente a política de um país moderno. Aboliu a escravidão como se se livrasse de um problema permanentemente, sem qualquer plano de absorção da massa escrava nos quadros do trabalho formal. A abolição configurou-se em um ato legislativo, documental, exemplar, quase teatral, coroando 80 anos de pressão internacional, negociações e ameaças, sobretudo dos ingleses. Com a abolição sem planejamento e contemplação dos escravos como seres humanos, confirma-se a natureza racista de nação escravagista que passaríamos a tentar esconder no século vindouro.

Com o advento da república, mais uma chance de reiniciarmos relações sociais, culturais, políticas e étnicas de maneira justa foi perdida. Passamos ao largo de tratar tais problemas, além de adentrarmos ao século XX discutindo a necessidade da imigração não apenas como mão de obra, mas como fator civilizador. Nesse sentido, ao tratarmos dos desdobramentos da abolição até o advento da lei nº 10.639/2003, compreendemos que um novo tipo de escravidão se estabeleceu no Brasil e seus grilhões se deram por duas vertentes principais: a econômica e a cultural.

A historiografia pós anos 1960, sobretudo aquela que questiona o mito da democracia racial, foi definitiva para que se compreendesse e fundamentasse essa pesquisa, no sentido de demonstrar que a nova forma de escravidão se estabeleceu pelo subemprego da força de trabalho do negro e do afrodescendente, para quem se reservou os piores postos de trabalhos, os mais mal remunerados, condicionando-os à subalternidade permanente. Para que tal subalternidade garantisse a imobilidade socioeconômica dessa parcela da população, a educação, a moradia e o acesso à satisfação das necessidades básicas – considerando também a cultura – foram devidamente regulados: escolas que garantissem a permanência do negro na inferioridade; estudos que instrumentalizassem o trabalho, mas não propiciassem o pensamento; moradias precárias e distantes dos centros urbanos; postos de trabalho que garantissem apenas a sobrevivência.

No campo psicológico, a colonização das ideias, perpetuando práticas racistas que garantissem mentes convencidas da subalternidade, da inferioridade, da necessidade de ser e estar no mundo como o branco causaram enorme prejuízo ao avanço das discussões pela emancipação do negro dentro do próprio mundo negro. Para que essa compreensão fosse possível os estudos de Frantz Fanon e Neusa dos Santos Souza foram imprescindíveis, a fim de demonstrar que a mente condicionada à violência do racismo, sobretudo do racismo brasileiro, que é mascarado por uma pseudoaura de democracia racial, cria mecanismos de baixa autoestima que inviabilizam a emancipação do indivíduo, reverberando-se em todo o coletivo negro, apesar dos constantes modos de resistência, mecanismos há que estão a serviço da colonização mental. Constatou-se também que os efeitos do mito da democracia racial foram nefastos para a afirmação do negro em sua individualidade, na sua representação social e na inserção social, estabelecendo relações duvidosas, permeada pelo apagamento de sua cultura. O percurso dos estudos culturais de Stuart Hall, além da problematização da diáspora negra pelo mundo, propiciou a compreensão da necessidade do resgate da identidade negra, o que nos conduziu até o conceito de Negritude, cunhado por Aimé Césaire, mas abordado segundo o pensamento de Kabengele Munanga, que o interpretou à luz das relações atuais e da realidade brasileira.

Diante de um caminho tão árido, com tantos obstáculos, percebe-se que não apenas a reparação histórica é necessária. Trata-se de direito do povo negro e dever de todo aquele que se entende como cidadão.

Nenhum outro setor da sociedade é tão propício para que esse debate, atrasado há um século, aconteça que não o da educação. Pela educação temos a possibilidade de retomar a

história, recontar a história, reescrevê-la, porque é preciso. A história que até então foi contada do ponto de vista dos vencedores, chegou aos vencidos, não mais como tal, mas como aqueles que, pela resistência, conseguiram superar todos os mecanismos de controle sociais, as práticas de racismo e racialização, os complexos das mentalidades impostos pelas práticas sociais. Portanto, não se trata mais de vencidos, mas da resistência. É preciso contar a história do ponto de vista da resistência.

A educação, compreendida como o terreno privilegiado da dialogia, pode propiciar o necessário debate para que negros, brancos, afrodescendentes e todas as demais etnias que compõe o tecido nacional se vejam e se aceitem com suas especificidades, diferenças e possibilidades de integração, porque não há mais como afirmar que o Brasil vive uma democracia racial, mas também é inegável que é uma nação multicultural e como tal deve promover condições para que a equidade, o respeito e a educação mútuos sejam realidades.

Assim, esse estudo retorna ao ponto inicial – ponto de cisão do problema: se é pela educação que podemos promover uma sociedade multicultural e multiétnica que se respeite, é preciso que o agente desse processo também seja visto como protagonista dessa relação. Nessa pesquisa demonstrou-se que uma parcela mínima da população frequenta universidades públicas e tem acesso aos seus currículos privilegiados. A grande massa tem acesso às instituições privadas, inclusive o futuro professor que ministrará as literaturas africanas e afro-brasileiras.

Claro que seria bem-vinda a democratização do acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade, tal como prevê a constituição brasileira. É claro também que todos os estudantes de Letras gostariam de ter acesso aos currículos que dispõe de quatro ou cinco anos do estudo das literaturas mais diversas e da leitura diversificada que esses cursos propiciam em instituições públicas. A elitização da universidade pública ou formadora da classe dirigente no país é uma característica que precisa ser revista de dentro para fora, isto é, somente a universidade, analisando as necessidades da comunidade externa a ela, poderá resolver esse problema que está na sua concepção, na sua natureza.

Enquanto esse debate é protelado e respeita o tempo da universidade pública, que é muito diferente do tempo da sociedade e de suas demandas, as instituições de ensino superior privadas são responsáveis pela massa de trabalhadores formados hoje no Brasil, sobretudo no setor da educação. A oferta de vagas é muito superior, a permanência e conclusão dos cursos também são maiores que aquelas averiguadas nas instituições públicas. Nesse sentido, também

cabe a essas instituições a oferta de um currículo que problematize e atenda à demanda do debate multiétnico e multicultural no país.

A lei nº 10.639/2003, nesse sentido, é precursora porque transforma em mecanismo legal o tão necessário debate dessa realidade multiétnica. Definitivamente, estudar a origem africana que embasa a nossa afrobrasilidade é olhar com lupa para dentro de nós mesmos, no cerne de nossas relações e tratar os cânceres sociais que nos consomem a todos, porque afirmamos que não somos racistas, mas todos conhecemos alguém que é racista.

No entanto, para que qualquer mecanismo que modifique as práticas educacionais, as práticas escolares, do ponto de vista da inserção no currículo, é preciso que aquele protagonista a que aludimos – o professor – seja contemplado com uma formação de qualidade. Após 12 anos da promulgação da lei, está claro que muito foi feito, mas poderia ter sido ainda melhor se houvesse a adesão sistemática das universidades públicas e privadas quanto ao cumprimento das diretrizes do documento *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, produzido e divulgado pelo SECAD em 2006. Observando ainda mais detidamente uma face do problema, essa pesquisa concentrou-se especificamente nos cursos de Licenciatura em Letras – ou bacharelados que ofereçam também a licenciatura –, tomando a cidade de São Paulo como uma célula de análise que pode ser replicada para todo o país, preocupando-se com a formação para atendimento da disciplina de Literatura.

Compreendemos que a literatura, como defendido pelo sociólogo e crítico literário Antonio Candido, é um direito básico. Por ela, a promoção do debate multiétnico, multicultural, formativo, informativo e frutivo pode se tornar uma realidade e a escola, como espaço de dialogia, pode propiciá-lo, desde que tenhamos condições educacionais para que isso se faça, ou seja, desde que o professor esteja preparado, armado, convencido de que esse é um dos caminhos para a educação para as relações étnico-raciais, para o estudo da cultura africana e afro-brasileira, base de nossas raízes.

A formação docente da área de Letras, em literatura, entendendo-a como um *Direito Básico*, na acepção já abordada por Antonio Candido (1995), levou-nos a questionar se ela pode contribuir de maneira efetiva para a Educação e para uma revisão dos processos de colonização e formação do povo brasileiro, assim como se perguntou se seria possível a problematização positiva do racismo estrutural existente no Brasil, uma vez que o Educando pode, na acepção de Freire, ser formado de uma outra forma que não um repositório de informações

incessantemente reproduzidas, mas que não dão conta de sua realidade, de sua experiência pessoal. (FREIRE, 1987, p. 58).

A relevância social desse debate está alinhada ao questionamento sobre quais literaturas poderiam, hoje, contribuir para a construção dialógica e identitária - seja do educador, seja do educando, uma vez que acreditamos na concepção freiriana da *dialogia* -, pensando esse educador como alguém que possa fomentar o debate e a disseminação de conhecimentos, um provocador, dando sentido e significado à trajetória escolar dos educandos, de modo a socializar suas experiências e seus significados, a despeito da vestibularização de que são objetos os textos literários ditos canônicos nos dias atuais.

A leitura das literaturas afro-brasileira e africanas apresenta pontos de contato que aproximam realidades, violências, processos históricos. Não somos, não seremos africanos. O negro brasileiro e o afrodescendente não serão africanos. Não se intenta africanizar ou minimizar o enfrentamento dos reais problemas que temos no Brasil relativo ao racismo e à questão negra. Intenta-se comover pela palavra, promover a reflexão, reconhecer pontos de contato, perceber as diferenças, aprender com o outro e olhando para o outro, a fim de que possa olhar para si mesmo e problematizar o complexo de inferioridade a que negros e mestiços são submetidos continuamente, apesar da resistência, todos os dias, por meio de práticas racistas.

As literaturas africanas e afro-brasileiras podem empoderar e mostrar ao oprimido que ele tem voz e que deve também se manifestar no sentido de apropriar-se do seu espaço social, representar-se por sua forma de ser e estar no mundo não como desejam os não negros, mas como desejam os negros. Para tanto, é preciso a condução pelas obras, a leitura problematizada, a consciência coletiva de fazer chegar a cultura onde ela precisa estar, o cumprimento à lei e mão que ajude a abrir o livro. Assim, o que se propõe não é a revolução. É um pequeno esforço. É pensar para a carreira do docente em Letras como aquele que pode, pelo lúdico, pelo literário, pelo belo, promover mudanças. É tornar-se um educador problematizador e problematizar suas leituras e as levar além da avaliação e do conteúdo. É resgatar o brilho no olhar e a lágrima que, acompanhada do sorriso, coloca o espelho diante do educando e ele não verá mais a si. Verá a si, ao outro, aos semelhantes, aos diferentes. Sem estranhamento.

REFERÊNCIAS

ABDALA JR, Benjamim. **De Vãos e Ilhas Literatura e Comunitarismos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. Timor, nos horizontes da língua portuguesa. In: GARMES, Hélder (org). **Oriente, Engenho e Arte: imprensa e literatura de língua portuguesa em Goa, Macau e Timor Leste**. São Paulo: Alameda, 2004.

_____. **Literatura comparada e relações comunitárias, hoje**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

ALENCAR, José. **Cartas a favor da escravidão** (Org. Tâmis Parron). São Paulo: Hedra, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ANDRADE, Mario de; TENREIRO, Francisco. **Caderno de poesia negra de expressão portuguesa**. Luanda: Nóssomos. (Edição fac-símile, 2012 [1953]).

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ASSIS JR, António. **Dicionário Kimbundu-Português**. Luanda: Argente, Santos e Comp., Lda., s.d.

BANCO MUNDIAL (THE WORLD BANK). **Brazil: equitable, competitive, sustainable**. Washington, 2004. Disponível em <<[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/03/22/000090341_20040322152517/Rendered/PDF/278320PAPER00 Brazil.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/03/22/000090341_20040322152517/Rendered/PDF/278320PAPER00%20Brazil.pdf)>>. Acesso em 20/12/2015.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington, D.C. 1996, segunda parte, pp. 99-150. Disponível em <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em 12/08/2015.

BARRETO, Lima. **Diário Íntimo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

BASTIDE, Roger. **As Américas Negras: as civilizações africanas no Novo Mundo**. São Paulo: Difel, 1974.

_____; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo – ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. São Paulo: Global Editora, 2008.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, (Biblioteca Palmares, v. 1).

BARTHES, Roland. **Michelet**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

BERNARDO, Terezinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. In: **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCAR. v. 5, n. 1, 2015. Disponível em < <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/302/134>>. Acesso em 08/02/2016.

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOBBIO, Norberto. Estado. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1989, vol. 14, p. 222.

BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1835**. Brasília: UNESCO, 2010.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. 2011. Tese (Livre Docência em Políticas Públicas - Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-12092011-152740/>>. Acesso em: 07/03/2014.

BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUENO, André de Godoy. **Literaturas africanas e afro-brasileira no ensino fundamental II**. 2015. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-11122015-131614/>>. Acesso em 11/02/2016.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** [online]. Vol.17, n.49, 2003, p. 117-133. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300008&script=sci_arttext#top4>. Acesso em 08/01/2016.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação e seus métodos. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de, CAMPOS, Pedro Moacyr (Org.). **A época colonial**. São Paulo: Difel, 1968 (História Geral da Civilização Brasileira, V1).

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude** – Miami, 1987. MOORE, Carlos (org.). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano: entre intenções e gestos.** São Paulo, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa/Coleção Via Atlântica, 1999.

_____. Angola e Moçambique nos anos 60: a periferia no centro do território poético. In: **Literaturas em Movimento: hibridismo cultural e exercício crítico.** São Paulo: Arte & Ciência, 2003 (Coleção Via Atlântica, nº 05).

_____. (org). **Contos Africanos dos países de língua portuguesa.** São Paulo: Ática, 2009.

CHIZIANE, Paulina. **Niketche: uma história de poligamia.** São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

_____. **O Alegre canto da Perdiz.** Alfragide: Editorial Caminho, 2008.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição.** São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 3ª edição [ver.]. São Paulo: editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica: O ensino superior da república populista.** 3ª edição [rev.]. São Paulo: editora UNESP, 2007b.

CUNHA JR. Henrique. Diversidade Etnocultural e Africanidades. In: _____; ARAÚJO, Mairce da Silva; JESUS, Regina de Fátima de (orgs.). **Dez anos da Lei nº 10.639/2003: memórias e perspectivas.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira.** [1ª ed. digital]. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Col. Consciência em debate, org. Vera Lúcia Benedito)

DAVIDSON, Basil. Os valores coloniais portugueses. In: FERREIRA, Eduardo. **O fim de uma era: o colonialismo português em África.** Lisboa: Sá da Costa, 1977, p. 86.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DOEBBER, Michele Barcelos. Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da Negritude: biopolítica, educação e a questão racial no Brasil. In: VALENTIM, Silvani dos Santos et al (orgs.). **Relações Étnico-raciais, educação e produção de conhecimento: 10 anos do GT da Anped.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, p. 100-122. <Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em 10/01/2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afro-descendência.** s/d. Disponível em <http://www.acaocomunitaria.org.br/discussoes_tematicas/literatura_e_afro_descendencia.pdf> Acessado em 10/02/2016.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos**. - CEBRAP [online]. 2010, n.88, pp. 153-179. ISSN 0101-3300. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000300009>>. Acesso em 20/09/2015.

ELLIOT, T.S **Notas para uma definição de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In.: **Educar em Revista**, Curitiba , n. 28, Dec. 2006, p. 17-36 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/03/2014.

FELIPE, Delton Aparecido. **Narrativas para Alteridade: O cinema na formação de professores e professoras para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2009. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2009.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. 1ª ed. digital. São Paulo: Global Editora, 2013.

FÉRREZ (Reginaldo Ferreira da Silva). **Amanhecer Esmeralda**. 2ªed. São Paulo: ed. DSOP, 2014.

_____. **Os ricos também morrem**. São Paulo: Planeta, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Henrique. Dez-a-fios epistemológicos para as literaturas africanas no Brasil. In: **Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira**. _____; Riso, Ricardo (orgs). Rio de Janeiro: Kitabu, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sobre o regime patriarcal. 52ª ed. São Paulo, Global, 2013.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (orgs). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: a modernidade e dupla consciência. 2ª ed. São Paulo: editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2012.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação direito universal ou mercado em expansão. In: **São Paulo em Perspectiva**, vol. 18, 2004, p. 67-77. Disponível em << <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n3/24780.pdf>>>. Acesso em 20/12/2015.

HADDAD, Sérgio (org). Introdução. In: _____. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário do império brasileiro**. São Paulo: Edusp; Grijalbo, 1972.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HANSEBALG, Carlos A. Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos e SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de & CARMO, Valter Moura do. A família real e a construção do ensino jurídico no Brasil. In: **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**, Brasília, nov. 2008, p. 5703 a 5725. Disponível em < http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/01_882.pdf>. Acesso em 13/01/2015.

HORTA, José Silvério Baia. Expansão do ensino superior no Brasil: mecanismos e tendências. In: **Revista de Cultura Vozes**: Universidade: aspectos, definições e tendências. Petrópolis, v. 69, n. 6, 1975.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

LABAN, Michel. **Cabo Verde** - Encontro com Escritores. Vol. I. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida, 1992.

LAUREANO, Marisa Antunes. O Ensino de História da África. In: **FAPA – Ciência & Letras**. Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul./dez. 2008. Disponível em <<

<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista44/artigo17.pdf>>>, acesso em 07/04/2015.

LEITE, Serafim. O curso de Filosofia e a tentativa de criar a universidade no Brasil no século XVII. **Verbum**. Rio de Janeiro, v. 5, nº 2, 1948.

LIENHARD, Martín. Capítulo IV – Escritura y procesos de interacción cultural – Aculturación, transculturación... In: **La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)**. Ciudad de La Habana: Ediciones Casa de Las Americas, 1990.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2008 (vols. I e II).

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na Escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). In: **História e memórias da educação no Brasil**. V. 1. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, Out/1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08/01/2016.

MARGARIDO, Alfredo. **Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa**. Lisboa: A regra do jogo, 1980.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>>, acesso em 15/07/2015.

MATTOS, Hebe Maria [de Castro]. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). **História da vida privada no Brasil** (Vol.2). São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 337-385.

_____. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)**. 3ª ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MCLAREN, Peter. Introdução: Construindo *Los Olvidados* na era da razão descrente. In: **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porte Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEDINA, João. **Gilberto Freyre contestado: o lusotropicalismo criticado nas colônias portuguesas como alibi colonial do salazarismo**. São Paulo: Revista da USP, nº 45, mar/mai 2000, p. 48-61.

MÉTRAUX, Alfred e COELHO, Ruy. "Suggestions for research on race relations in Brazil". In: **Race questions & protection of minorities**. REG 323.1. Part II up to 31/VII/50 (BOX REG 145). Unesco Archives, 1950, p. 10.

MERRILL, L. **Stimulating Investment in Global Education**, EdInvest, NCSPE (National Center for the Study of Privatization in Education, Columbia University, EUA). [s.d.].

Disponível em: <http://www.ncspe.org/publications_files/EDinvest%20Columbia%202003.ppt>

MICHELET, Jules. **O Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MOTT, Luiz. **Rosa Egípcia**: uma santa africana no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

MOORE, Carlos. O Despertar. In: CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos (Org.). **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

_____. **Fela**. Esta vida puta. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

_____. **Racismo e Sociedade** – novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala 2012, p. 21.

MOREIRA, Mariana. **O teatro experimental do negro de Abdias do Nascimento**. Disponível em <<http://www.afreaka.com.br/notas/o-teatro-experimental-negro-de-abdias-nascimento/>>. Acesso em 16/07/2015.

MORSE, Richard. **O Espelho de Próspero**: cultura e ideias nas Américas. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque. **A sociedade angolana através da literatura**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. A literatura de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e o problema da língua. In: **África: revista do centro de estudos africanos da USP**. Nº. 8, 1985. Disponível em <<http://cea.fflch.usp.br/sites/cea.fflch.usp.br/files/u6/6%20FERNANDO%20MOURAO.pdf>>. Acesso em 10/01/2016.

MOYSÉS, Sarita M. Affonso. **Leitura e apropriação de textos por escravos e libertos no Brasil do século XIX**. Educação & Sociedade, n. 48, p. 200-213, ago. 1994.

MÜLLER, Tânia Mara Pedro & COELHO, Wilma Baía de Nazaré. A lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: **Revista da ABPN**. Volume 5, número 11, jul-out – 2013. Disponível em <<[http://www.abpn.org.br/Revista /index.php/edicoes /article/view/398](http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/398)>>, acesso em 13/01/2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. Entrevista Abdias do Nascimento. In: CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino (org). **Brasil 1964/19?? – Memórias do Exílio** – 1. De Muitos Caminhos. São Paulo: Editora e livraria Livramento, 1978.

_____. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio de Cor** – identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus editorial, 2003.

_____. O Movimento Social Afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: _____. (org). **Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2014 (Versão digital – Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; v. 2).

NETO, Agostinho. **Sobre a Literatura**. Cadernos Lavra e Oficina. Luanda: união dos escritores angolanos, 1978.

NGOMANE, Nataniel. Posfácio. In: CHIZIANE, Paulina. **O alegre canto da perdiz**. Alfragide: Editorial Caminho, 2008.

PAIXÃO, Marcelo et al. (orgs). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NUNES, Maria Lucia Tiellet. Entrevista como instrumento de pesquisa. In: MACEDO, Mônica Medeiros Kother; CARRASCO, Leanira Kesseli (orgs). **(Con)textos de entrevista: olhares diversos sobre a interação humana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEÇANHA, Érica [Peçanha] do Nascimento. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

PEPETELA. **Yaka**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1984.

_____. **A geração da utopia: romance**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

_____. Prefácio. In: CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano: entre intenções e gestos**. São Paulo: Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa/Coleção Via Atlântica, 1999.

_____. **Mayombe**. Luanda: Edições Maianga, 2004. (Col. Biblioteca da Literatura Angolana.)

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

_____. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. In: **Cadernos de História**. Belo Horizonte: PUC/minas, v.12, n. 17, 2º sem. 2011, p. 25 a 45. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725>> . Acesso em 10/01/2016.

PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **O Povo Brasileiro: evolução e o sentido do Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. **A Jangada de Pedra.** São Paulo: Cia. das Letras, 1988

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, Demerval. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: **Revista Histedbr On-line.** Ago/2005. Disponível em <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>>, acesso em 13 jan. 2015

SCHWARCZ, Lilia. Apresentação - Raça sempre deu o que falar. In: _____. **O Negro no Mundo dos Brancos.** 1ª ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2013.

SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Augusta. Abrir as feridas das moléstias. In: **Diário de Notícias,** Lisboa, 25 out. 2001, p. 44. (USP, s/d.). Disponível em <<<http://dlm.fflch.usp.br/node/859>>>. Acesso em 30/03/2015.

SILVA, Maurício. Identidade cultural e consciência nacionalista nas literaturas africanas lusófonas: uma introdução. In: **Revista Ipotesi.** Volume 14 - nº 2, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/04/03-Identidade-cultural-e-consci%C3%A2ncia-nacionalista-nas-literaturas-africanas-lus%C3%B3fonas.pdf>>. Acesso em 30/03/2015.

_____; SILVA, Maria Lúcia da. “Educação Superior e a Lei 10.639/03: Memória das Experiências da Universidade Nove de Julho”. In: **Tempo-Memória na Educação** (org. BAPTISTA, Ana Maria Haddad e ROGGERO, Rosemary). São Paulo: Big Time Editora, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época, v. 11).

_____.; Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: **Epistemologias do Sul.** _____.; MENEZES, Maria Paula (orgs.). Coimbra: Almedina/CES, 2009.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 7ª ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em Ascensão Social.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983. Coleção Tendências, v. 4.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso.** 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1ª ed. digital. São Paulo: Cortez, 2014.

TAVARES. (Ana) Paula. **Amargo como os frutos: poesia reunida**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

TORRES, Adelino. **O império português entre o real e o imaginário**. Lisboa: Escher, 1991. (Coleção Estudos sobre África).

THOMAZ, Omar Ribeiro. Contextos cosmopolitas: missões católicas, burocracia colonial e a formação de Moçambique (notas de uma pesquisa em andamento). In: FRY, Peter (Org.). **Moçambique: ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001, p. 27-59.

TUTIKIAN, Jane. Por uma Pasárgada cabo-verdiana. In: MATA, Inocência; PADILHA, Laura C. A. **Mulher em África – Vozes de uma margem sempre presente**. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>. Acesso em 25/01/2016.

VIEIRA, Luandino. **A vida verdadeira de Domingos Xavier**. Editorial Caminho, 2003.

_____. **Nós, os dos Makulusu**. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

WA THIONG'O, Ngũgĩ. **Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature**. Londres: James Currey, 1986.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e Escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Fontes Primárias

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Constituição Política do Império do Brasil, 1824**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Const_1824.pdf>. Acesso em 18/01/15

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto N° 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> . Acesso em 03/02/14.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto n° 7.031-a, de 6 de setembro de 1878**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em 25/01/2016.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em 18/01/15

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1888**. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em 15/07/15.

BRASIL, **Lei Federal nº 1390, de 3 de julho de 1951 – Lei Afonso Arinos**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L1390.htm>>. Acesso em 09/08/2015.

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Biblioteca do Senado Federal [versão eletrônica]. Brasília, editora do Senado Federal, 2005. Acesso em 15/07/13.

BRASIL, MEC/Daes/Inep. **Nota Técnica Daes/Inep nº 025/2015**, 2015. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2015/nota_tecnica_DAES-Inep_n025-2015.pdf>. Pp. 15 e 16. Acesso em 12/01/2016.

BRASIL, MEC/Inep/Daes. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação** - presencial e a distância, 2005, Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_a_gosto_2015.pdf>. Pp. 41 e 42. Acesso em 12/01/16.

BRASIL, MEC/SEPP/IR. Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004**. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 13/03/2014

BRASIL, IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, IBGE, volume 56, 1996. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1872_1920.shtm>>. Acesso em 29/12/2015.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico, 2010** - Características da população e dos domicílios Resultados do universo, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em 13/03/2014.

BRASIL, IBGE. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, IBGE, 2011. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em 10/06/2015.

INEP. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Acesso em 10/06/2015.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em 15/03/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 15/02/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 15/02/2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, 2003. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 01/02/2014

BRASIL, Senado Federal. **Anais do Senado Federal - Constituinte, 1946**. Livro Vol. 22. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/PQ_Editada.asp?Periodo=3&Ano=1946&Livro=22&Tipo=9&Pagina=413>>. Acesso em 09/08/15.

PMSP/SME, Prefeitura Municipal de São Paulo; Secretaria Municipal da Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/DotGab/OrientacoesCurriculares_expectativas_de_%20aprendizagem_Educa%C3%A7%C3%A3oEtnico_racial_na_EdInf_EnsFundMedio.pdf>. Acesso em 15/01/2016.

USP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Disponível em <<http://d1m.fflch.usp.br/node/859>>. Acesso em 01/02/2015

Anexos

Anexo 1 – Discurso do Senador Hamilton Nogueira, por ocasião do 1º Congresso Negro do Brasil

— 410 —

damental, na declaração de direitos na Constituição. O artigo declara que são invioláveis os direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Para que eles sejam concomitantemente invioláveis é necessário que eles sejam harmônicos. Assim não pode ser exercido o direito de propriedade contra qualquer dos outros direitos invioláveis.

O terceiro caso a que S. Ex.^a se refere, é o da segurança nacional.

Na verdade, Sr. Presidente, esse caso está compreendido no Capítulo — “Da ordem Económica e Social” que lhe é adequado. E não somente quanto ao uso da propriedade como em todos os outros, a Constituição zelou pela segurança nacional de tal forma que qualquer inovação que se queira introduzir no Projeto não terá al nenhum cabimento. (*Muito bem. Palmas.*)

O SR. PRESIDENTE — Vou submeter à votação a emenda n.º 3.098, do Sr. Senador Carlos Prestes, assim concebida:

Art. 159 parágrafo 21 — Redigir assim: “E’ garantido o direito de propriedade, desde que não seja exercido contra o interesse social ou coletivo, ou quando não anule na pratica, as liberdades individuais proclamadas nesta Constituição ou ameace a segurança nacional.”

Os Srs., que aprovam a emenda, queiram levantar-se. (*Pausa.*)
Está rejeitada.

O Sr. Senador Hamilton Nogueira pediu destaque para a emenda 1.089 ao artigo 159 do antigo projeto e 141 do projeto atual, nos seguintes termos:

Sr. Presidente
Requeremos destaque para a emenda n.º 1.089.

Ao art. 159 (antigo projeto)
Art. 141 (projeto revisto):

§ 1.º “Todos os brasileiros são iguais perante a lei”.

Acrescente-se:
“Sem distinção de raça e de cor”.

(1.º signatário: *Benicio Fontenelle*).

Sala das Sessões, 22 de agosto de 1946. — *Hamilton Nogueira*. — *Manuel Benicio Fontenelle*.

O SR. PRESIDENTE — Diz a emenda:

“Art. 159.

“Todos os brasileiros, são iguais perante a lei”.

Acrescente-se:

“Sem distinção de raça ou de cor”.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA (*)

— Sr. Presidente, estamos tratando precisamente do Capítulo mais democrático da nossa Carta Constitucional, o que estabelece as garantias individuais.

E’ questão pacífica atualmente: qualquer que seja a corrente democrática apresenta como tese fundamental a eminente dignidade da pessoa humana. Se esta dignidade da pessoa humana foi afirmada em todos os tempos pelo direito divino, pode ela, entretanto, ser aferida também pela própria razão natural. E partido democrático que não fizesse esta afirmação, de início perderia a característica de democrática.

Desta afirmação fundamental decorrem os atributos essenciais da pessoa humana: a igualdade de todos os homens perante a morte e perante Deus, para aqueles que creem, a fraternidade e a liberdade.

E é por isso, meus Senhores, que digo que no Brasil não temos raças superiores nem inferiores. No Brasil, constituímos, não uma raça, mas uma etnia brasileira, porque é um país que pode ser considerado como apologia da mestiçagem, pois ser mestiço não é ser inferior, é ser grande. E, pedindo perdão a alguns representantes de raça pura presentes, se é que assim se consideram... quero que todos os mestiços desta Assembléa votem a nossa emenda altamente democrática.

Em discurso proferido nesta Casa em 15 de Março deste ano, demonstrei que existe no Brasil preconceito de raça e de cor, porquanto os homens de cor têm encontrado obstáculos ao acesso na vida pública.

E é por isso que peço se acrescente ao § 1.º do art. 141 do projeto atual...

O Sr. *Jurandir Pires* — Evidentemente, creio que há engano na emenda, pôsto que o artigo do texto diga: “Todos são iguais perante a lei”. Será que o mestiço não é brasileiro? Então, todos os brasileiros são iguais, inclusive os mestiços.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — No Capítulo dos Direitos Individuais, esses direitos devem ser especificados. Nas Constituições anteriores estavam

(*) Não foi revisto pelo orador.

— 411 —

estabelecidos esses princípios, que têm sido burlados até hoje.

O Sr. *Jurandir Pires* — Podem ser burlados, mesmo figurando na Constituição.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — Na Constituição norte-americana, a grande Constituição de liberdade, onde se afirma que todos são iguais perante a lei, acrescenta-se "sem distinção de raça e de cor". E, na Liga Internacional dos Direitos do Homem, de 1929, nos Estados Unidos, houve a mesma declaração.

O Sr. *Alomar Baleeiro* — De pleno acôrdo com V. Ex.^a, mas a discriminação que V. Ex.^a quer fazer parece-me incompleta; e neste caso eu me abalançaria a propor a V. Ex.^a a fórmula de 3^a, seguindo outras emendas que incluem não somente cor e raça, como também condições dos pais, condições de nascimento e outras mais.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — Estaria inteiramente com V. Ex.^a e acredito que, além desses direitos, poderíamos acrescentar aquel'outros. Aceitaria emenda de V. Ex.^a, mas só posso defender a que assinei.

O Sr. *Aureliano Leite* — A autal Constituinte francesa, que elabora a Carta Magna da França, não estabeleceu distinção de raça, religião, etc.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — Não se trata de uma redundância, e, sim apenas de mais uma garantia para os direitos individuais que são sempre burlados. Devemos estabelecer uma Carta realmente democrática.

O Sr. *Eduardo Dupivier* — Compreenderia esta especificação se alguma questão de raça houvesse entre nós. Na Constituição americana notamos a preocupação que hoje nos parece excessiva da proteção à liberdade de crença porque eram indivíduos perseguidos na sua crença, na sua liberdade de pensamento, que emigravam para aquêle país. A Constituição de 91, no seu art. 72, foi exemplificativa quando declarou abolidos os privilégios de nascimento, de nobreza ou de riqueza. Compreendem-se essas restrições, esses detalhes, quando eles trazem um estado de luta anterior. Entre nós, para felicidade do Brasil nunca houve questões de raças.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — Se V. Ex.^a tivesse ouvido o discurso pronunciado por mim nesta Assembléa não apenas de palavras mas de

argumentos irresponsáveis, diria como temos no Brasil o preconceito de raça de cor. O preto não consegue promoção nas repartições, não consegue ingressar na carreira diplomática e é afastado, muitas vezes, dos concursos de habilitação para professores nas escolas superiores.

O Sr. *Segadas Viana* — Dizem que não temos preconceito de raças. No entanto, se não desejam conste da Constituição este preceito, é justamente porque o preconceito existe no Brasil.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — V. EEx.^a diz muito bem, é a afirmação do preconceito quando não desejam conste da Constituição.

O Sr. *Nestor Duarte* — Só tenho uma ponderação a fazer contra a emenda de V. Ex.^a: é casuística e pode dar lugar a interpretação casuística.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — Mas casuístico é o próprio texto porque é mais generalizado.

O Sr. *Barreto Pinto* — O dispositivo deve ser o mais claro possível.

O Sr. *Claudino Silva* — V. Ex.^a, tem toda razão, o preceito deve ficar assegurado no texto, porque quando as pessoas de cor procuram ingressar em algumas escolas superiores, não se lhes dá esse direito e eles não têm a quem recorrer, por falta de dispositivo expresso a respeito, na Constituição. Entretanto acho que a emenda de V. Ex.^a é restritiva no que concerne aos demais problemas sociais e de classe.

O SR. HAMILTON NOGUEIRA — O nobre Deputado Claudino Silva, em conferência feita em torno da sua vida, deu depoimento memorável comovente, do que foi o preconceito de raça em relação à sua pessoa. Só podemos combater essa desigualdade, estabelecendo a igualdade para todos os homens e todas as raças.

(Tracam-se vários apartes. O Sr. Presidente, fazem soar os timpanos, reclama atenção.)

Sr. Presidente, estou certo de que todos os Representantes deste grande povo mestiço votarão pela minha emenda, no sentido de serem acrescentadas ao dispositivo que todos são iguais perante a lei, as palavras: sem distinção de raça ou de cor. (Muito bem; muito bem. Palmas.)

O SR. MARIO MASAGÃO — Senhor Presidente, o velho preceito ins-

crito no art. 141, § 1.º, — “todos são iguais perante a lei, — vem da Constituição do Império. E’ tradição do Direito brasileiro e constitui regra absoluta. Não admite exceção de nenhuma espécie. O acréscimo, que a emenda em discussão pretende introduzir, apenas enfraquecerá o texto, pois representa, em última análise, uma limitação. Seria como se o preceito pudesse admitir exceções.

O Sr. *Hamilton Nogueira* — Em nome da técnica, vários direitos já têm sido mutilados.

O SR. MÁRIO MASAGÃO — O pensamento do ilustre autor da emenda, o nobre Senador Sr. *Hamilton Nogueira*, já foi atendido pela Grande Comissão, no final do parágrafo 5.º do mesmo artigo, quando diz:

“Não será tolerada, porém, propaganda de guerra ou de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de idéias que visem a estabelecer distinções por motivos de raça ou de classe”. Este é o lugar próprio.

O Sr. *Hamilton Nogueira* — Não obstante a técnica jurídica, esse parágrafo, é confuso e se presta a várias interpretações.

O SR. MÁRIO MASAGÃO — Se V. Ex.ª mo permitir, explicarei. Não adiantaria colocar a restrição pretendida pelo nobre colega, no parágrafo 1.º, porque o preconceito de raça ou de cor não é da lei, mas da opinião de parcelas da população.

O Sr. *Hamilton Nogueira* — Vossa Ex.ª contesta que a opinião americana seja...

O SR. MÁRIO MASAGÃO — Não estamos legislando para os Estados Unidos da América do Norte, mas para o Brasil.

O Sr. *Wellington Brandão* — Isso é mais uma questão de ética.

O Sr. *Ataliba Nogueira* — Não é através da lei que vamos impôr a moral e os bons costumes.

O SR. MÁRIO MASAGÃO — Não é através do preceito — todos são iguais perante a lei — que vamos influir na opinião pública; mas, ao contrário, não permitindo a propaganda contra a igualdade dos brasileiros, estamos assegurando de forma efetiva a igualdade de todos.

O Sr. *Rui Santos* — Mas, se o preceito está aí, que mal há permaneça em outro ponto?

O SR. MÁRIO MASAGÃO — E’ que a lei não deve ser mal construída, mas precisa obedecer a um sistema. Os preceitos têm de ser colocados no lugar próprio, e não deslocados a bel prazer.

O Sr. *Ataliba Nogueira* — A enumeração sacrifica a clareza do texto.

O SR. MÁRIO MASAGÃO — Colocada no parágrafo 1.º seria desastrosa a emenda em votação, porque sacrificaria completamente a majestade e a amplitude do texto. (*Muito bem.*)

Assim, Sr. Presidente, a Comissão entende que a emenda deve ser rejeitada porque o seu conteúdo já foi aproveitado no lugar próprio. (*Muito bem; muito bem. Palmas.*)

O SR. PRADO KELLY (*Pela ordem*) — Sr. Presidente, desejaria tornar expressa uma ressalva, e nesse sentido formulo questão de ordem.

A substância do pensamento do nobre Senador *Hamilton Nogueira* é respeitável, a todos os títulos; há, entretanto, uma questão de técnica quanto à colaboração desse pensamento no texto constitucional.

Dando minha aquiescência à proposta, no seu aspecto substancial, mas não no seu aspecto formal, quero reservar-me o direito de oferecer emenda de redação, na hipótese de ser aprovada a emenda de fundo, do nobre Senador.

O Sr. *Benício Fontenele* — A emenda é de minha autoria e eu concordo com a proposta de V. Ex.ª.

O SR. PRADO KELLY — Era o que tinha a dizer, Sr. Presidente. (*Muito bem.*)

O SR. COSTA NETO (*Pela ordem*) — Sr. Presidente, há poucos momentos, quando falava o nobre Deputado Sr. *Mário Masagão*, S. Ex.ª, o ilustre Senador *Hamilton Nogueira* disse que o texto proibindo a propaganda contra a raça estava tão mal feito que se poderia prestar a diversas interpretações. Por esse motivo desejava eu fazer um aditivo à declaração do Sr. Deputado *Prado Kelly*: que Sua Excelência, o Sr. Senador *Hamilton Nogueira*, tomasse parte na redação definitiva do artigo, a fim de se tornar de tal forma claro que não dê margem a interpretações ambíguas. (*Muito bem.*)

O SR. PRESIDENTE — Vou proceder à votação do destaque da emenda n.º 1.089, de autoria do Sr. Benício Fontenele, nos seguintes termos:

Ao art. 159; § 1.º “Todos são iguais perante a lei”, acrescenta-se: “sem distinção de raça e de cor”.

A parte que temos de votar é esta: “sem distinção de raça e de cor”, porque o resto já está no projeto.

Os Senhores que aprovam a emenda n.º 1.089, queiram levantar-se. (Pausa).

Rejeitada.

Prejudicadas as outras emendas sobre o mesmo assunto.

Tenho um pedido de destaque, requerido pelo Sr. Deputado Crepori Franco e outros.

Exmo. Sr. Presidente da Assembléa Constituinte.

Requeremos destaque para a votação da emenda n.º 1.086, referente aos parágrafos 28 e 29 do art. 159 do projeto de Constituição primitivo, a que correspondem os parágrafos 23 e 24 do art. 141 (título IV, cap. II) do projeto atual.

Rio de Janeiro, 24 de agosto de 1946.
— Crepori Franco. — Magalhães Barata. — Lameira Bittencourt. — Nelson Parijós. — João Botelho. — Adroaldo Costa. — Osvaldo Studart. — Odilon Soares. — Luiz Carvalho.

A emenda diz:

N.º 1.086

Ao art. 159 do projeto de Constituição:

Ao § 28 — Substitua-se o texto pelo seguinte:

Dar-se-á *habeas-corpuz* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade, por ilegalidade ou abuso de poder.

Ao § 29 — Substitua-se pelo seguinte:

Conceder-se-á mandado de segurança para proteção de direito certo e incontestável, quando ameaçado ou violado por ato manifestamente inconstitucional ou ilegal de qualquer autoridade.

O SR. PRESIDENTE — Neguei destaque à primeira parte da emenda e o concedi à segunda.

Trata-se do art. 159, §§ 28 e 29 do antigo projeto ou artigo 141, § 24 do atual, que é o seguinte:

“Para a proteção do direito líquido e certo não amparado por *habeas-corpuz*, conceder-se-á mandado de segurança, seja qual for a autoridade responsável pela ilegalidade ou abuso de poder”.

O SR. CREPORI FRANCO (*) — Sr. Presidente, parece-me que V. Ex.ª, negando destaque à primeira parte da emenda referente ao *habeas-corpuz*, a segunda parte, relativa ao mandado de segurança, está prejudicada, porque o projeto dá o *habeas-corpuz* apenas como medida garantidora da liberdade de locomoção, sendo que, para outros direitos, que não a liberdade de locomoção, admite o mandado de segurança.

Apresentei emenda a fim de que o *habeas-corpuz* garantisse toda e qualquer liberdade e não unicamente a de ir, vir ou ficar. O mandado de segurança ficaria então, para os outros direitos líquidos e certos, violados ou ameaçados de violação por ato de qualquer autoridade.

A meu ver, a Comissão admitiu em parte a emenda, pelo menos quanto à redação. A do atual projeto é muito superior à do projeto primitivo; e a redação do § 28, correspondente ao § 23 do art. 141, do atual projeto, é, mais ou menos, a redação por mim oferecida, exceto, justamente naquela parte em que a Comissão, conservando as palavras “de locomoção”, restringiu a medida do *habeas-corpuz* apenas a essa liberdade de ir, vir e ficar, ou liberdade física.

Quanto ao § 29, do art. 159, equivalente ao § 24 do art. 141 do atual projeto, a Comissão deu a seguinte redação:

“Para a proteção de direito líquido e certo não amparado por *habeas-corpuz*, conceder-se-á mandado de segurança, seja qual for a autoridade responsável pela ilegalidade ou abuso do poder”.

Realmente, negado o destaque para a primeira parte da emenda, ficando, portanto, vencedora a corrente que admite o *habeas-corpuz* apenas para amparar a liberdade de locomoção, minha emenda, quanto ao dispositivo seguinte, não tem mais cabimento porque estabelece:

“Conceder-se-á mandado de segurança para proteção de direito certo e incontestável, quando ameaçado ou violado por ato manifestamente inconstitucional ou ilegal de qualquer autoridade”.

(*) Não foi revisto pelo orador.



Katherin Dunham, numa fotografia, hoje, a bordo do "Evita"

PASSA PELO RIO KATHERINE DUNHAM

Virá exhibir-se em junho — Brasileiros que têm colaborado no seu sucesso, especialmente Dorival Caymmi — O melhor público e a melhor crítica

OS CARIOCAS poderão apreciar, novamente, em junho próximo, Katherine Dunham e suas 25 bailarinas. A notícia foi dada pela própria atriz que passou hoje por esta Capital, procedente de Buenos Aires e com destino a Nova York e Las Vegas. A bordo do "Evita", Miss Dunham informou que nos seus números há sempre espaço para Dorival Caymi, hoje mundialmente conhecido. Das músicas do compositor baiano, prefere "Pretas do Acarajé", "365 Igrejas" e "O mar". Referiu-se ainda a artista

aos brasileiros Sadico Gagliano e Ivan Lopes, colaboradores de sua arte, o primeiro como compositor e o segundo como pistonista e, por fim, a outro patricio nosso, Antonio Rodrigues, bailarino de sua "troupe" prestes a tornar-se o primeiro da companhia. Rodrigues é também compositor e idealizou o quadro "Todo mundo se admira", com 3 sambas interessantes.

Rememorando

Katherine Dunham contou episódios interessantes ao reporter, sobre coisas do Brasil, estranhando que o povo não tenha demonstrado maior interesse pelos seus espetáculos, quando aqui esteve no República. Em junho, tem esperança de que não aconteça o mesmo.

Lembrou a "spiritual colored" que a lei que proibiu a discriminação racial no Brasil originou-se na recusa de sua hospedagem em São Paulo, no Hotel Esplanada. O escritor Gilberto Freyre foi solicitado pela artista e interferiu junto ao deputado Afonso Arinos, autor do projeto vitorioso.

Por fim, Miss Dunham admitiu que o melhor público para seu bailado é o inglês e que a melhor crítica é a francesa, de Paris.

TEATRO

COR DO TALENTO

Não poderíamos escrever com calma e serenidade uma crônica sobre o último cartaz teatral da cidade, ou sobre algum grave problema de encenação ou direção teatral, quando uma questão relativa a teatro, e bem mais grave, nos preocupa atualmente.

Todos conhecem a grande bailarina Katherine Dunham, que se encontra no momento entre nós, com o seu corpo de bailado negro. Seu valor artístico reconhecido mundialmente é indiscutível. Podemos seguramente dizer que temos entre nós um grande talento.

Há porém quem julgue indigna a grande bailarina porque ela é negra. A cor do talento é um ponto muito importante para essas mentalidades "amplas e democráticas"...

Assim foi que a artista negra, que ora se exhibe no Municipal, tendo reservado lugares para a sua equipe de bailarinos no Hotel Esplanada, teve cancelada a sua inscrição como hospede naquela casa por... motivos de força maior...

Queremos chamar a atenção de nossos leitores para o que os distintos proprietários do Esplanada entendem por arte e por democracia, qual o seu conceito de direitos do homem e de valores estéticos. Sempre há quem dê a nota da ideologia burguesa, mesmo num país "tão tradicionalmente sem preconceitos"...

Contra essa atitude estúpida e anti-democrática deixamos aqui o nosso veemente protesto. E seja isto ao mesmo tempo a afirmação de nossa profunda admiração por Katherine Dunham, o grande talento negro. — L.L.

primário da pena, para a liberdade vigiada, para o livramento condicional, se não se atentar neste fato, então vamos ter a coragem de falar francamente à Nação: — que contém os crimes ante a indiferença dos órgãos do Governo, que se perpetre a criminalidade à sombra de seu descaso, mas que, ao menos, no Parlamento Nacional apareça quem proteste contra a inexecução de serviços essenciais, fundamentais, imprescindíveis à prática do Código Penal vigente. *(Muito bem; muito bem. Palmas)*.

Em seguida é encerrada a discussão e adiada a votação.
5 — Discussão do Projeto número 92-A, de 1950, assegurando aos alunos do Instituto Rio Branco, segunda época nos exames finais; tendo parecer favorável da Comissão de Diplomacia.

Encerrada a discussão e adiada a votação.

6 — Discussão prévia do Projeto n.º 321. A de 1950, aproveitando como Procuradores da Procuradoria Geral da Justiça do Trabalho os ex-Adjuntos de Procurador da extinta Procuradoria do Departamento Nacional do Trabalho, do Ministério, Indústria e Comércio; tendo parecer da Comissão de Constituição e Justiça opinando pela inconstitucionalidade do projeto.

Encerrada a discussão e adiada a votação.

7 — Discussão do Projeto número 520, abrindo ao Poder Judiciário o crédito suplementar de Cr\$ 11.400,00 em reforço da Verba 2 — Material, Consignação e despesa, 05 — Justiça do Trabalho, 02 — Tribunais Regionais do Trabalho, 01 — Primeira Região, do Anexo 26 do Orçamento vigente. *(Da Comissão de Finanças)*.

Encerrada a discussão e adiada a votação.

O SR. PRESIDENTE — Passa-se à 2ª Parte

Discussão especial do Projeto n.º 548, de 1950, abrindo pelo Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de dois milhões de cruzados (2.000.000,00) para estudos e instalação do serviço de abastecimento de água potável à sede do Município de Bragança, no Estado do Pará. *(Do Sr. João Botelho)*.

Encerrada a discussão.
Discussão especial do Projeto número 549, de 1950, assegurando aos professores normalistas os direitos conferidos aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos. *(Do Sr. Antônio Feliciano)*.

Encerrada a discussão.
Discussão especial do Projeto n.º 550, de 1950, modificando o limite de isenção do selo do papel (selo de recibo). *(Do Sr. Antônio Feliciano)*.

Encerrada a discussão.
Discussão especial do Projeto n.º 551, de 1950, reestruturando as carreiras de Guardalivros e Contadores do Serviço Público Federal. *(Do Sr. Benício Fontenele)*.

Encerrada a discussão.
Discussão especial do Projeto n.º 552, de 1950, abrindo, ao Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de Cr\$ 300.000,00 destinado às despesas do Congresso de Anestesiologia. *(Do Senhor Juandir Feres)*.

Encerrada a discussão.

O SR. PRESIDENTE — Esta esgotada a matéria em discussão.

Comparecem ainda os Srs. Pará: Dedo de Mendonça, Néelson Parizós.

Maranhão:
Alarico Pacheco,
Rio Grande do Norte:
Deoclécio Duarte,
Pernambuco:
Gilberto Freyre,
Alagoas:
Antônio Madeira,
Distrito Federal:
Bacta Neves,
Rio de Janeiro:
Miguel Couto,
Minas Gerais:
Carlos Luz,
José Alkimim,
Lahyr Tostes,
Goiás:
Calado Godót,
Mato Grosso:
Pereira Mendes,
Santa Catarina:
Joaquim Ramos — (14).

O SR. RUI ALMEIDA (*) *(Para uma questão de ordem)* — Sr. Presidente! Pediria a V. Ex.ª me informasse se já foi votada ou se está sobre a mesa a redação final do Projeto de Resolução que cria a Comissão de Inquérito que vai julgar o caso do SAPP.

Pediria, também a V. Ex.ª me esclarecesse sobre o andamento da proposição, igualmente de minha iniciativa, que autoriza a constituição de outra Comissão de inquérito para proceder a investigação relativamente à represa que alimenta as turbinas da Light. *(Muito bem)*.

O SR. PRESIDENTE — As providências serão tomadas e, oportunamente, talvez ainda hoje, V. Ex.ª será informado a respeito.

O SR. RUI ALMEIDA — Obrigado a V. Ex.ª.

O SR. FREITAS E CASTRO (*) *(Para uma questão de ordem)* — Senhor Presidente, foi nomeada uma Comissão especial para dar parecer sobre o projeto n.º 108, de 1949. Apresentado o relatório e o parecer, foi, por outro lado, oferecida emenda pelo Deputado Darcy Gross.

Na qualidade de relator da matéria, já emití meu parecer, há muito tempo, logo que me foram entregues os papéis. Não posso, entretanto, colher as assinaturas dos nobres colegas, pois, ao que parece, a Comissão está novamente desfalçada.

E ela composta, entre outros, pelos Deputados Nicolau Vergueiro, Presidente, que, ao que me consta, se acha ausente do Rio de Janeiro, e do Deputado Fernando Nóbrega, que se ausentou já do recinto e, amanhã, vai viajar, de modo que não terá oportunidade de assinar o parecer ou discordar do mesmo.

Em face, pois, da ausência de dois membros integrantes daquele órgão técnico, pediria a V. Ex.ª a nomeação de substitutos, a fim de encerrarmos o assunto, por sua natureza urgente. *(Muito bem)*.

O SR. PRESIDENTE — A Mesa fará as respectivas nomeações, logo que os líderes tenham feito as indicações.

Tem a palavra o Sr. Deputado Gilberto Freyre.

O SR. GILBERTO FREYRE *(Para aplicação pessoal)* — Sr. Presidente. Se é certo que um hotel da capital de São Paulo recusa acolher como seu hospede a artista norte-americana Katherine Dunham por ser pessoa de cor o fato não deve ficar sem uma palavra de protesto nacional nesta casa. Pois entre nossas responsabilidades de representantes da Nação Brasileira está a de vigilância democrática, da qual tanto se fala hoje nos discursos mas que nem sempre é praticada nos momentos preciosos. E este é um momento — o do ultraje à artista admirável cuja presença honra o Brasil — em que o silêncio comedido seria uma traição aos nossos deveres de representantes de uma nação que faz do ideal senão sempre da prática da democracia social, inclusive a étnica, um dos

motivos de vida uma das suas condições de desenvolvimento.

Pais incharacterístico na verdade de gente sem vontade própria, sem tradição própria, sem espírito próprio seria o Brasil em que num grande Estado como o de São Paulo orgulho da nação inteira, a tal ponto se levasse a imitação de Chicago que de Chicago se assemilassem não só os grandes exemplos de trabalho e eficiência como os mais e mesquinhos de preconceitos de cor e rivalidade entre raças, de ódio entre grupos humanos diferentes apenas nas formas do corpo. O que o Brasil tem de mais cristão, de mais democrático de mais brasileiro nos seus estilos e convivência humana seria atenuado para que em lugar desses estilos se instituissem aqueles que são precisamente o descuido, o vituperio, a vergonha de civilização tecnicamente mais adiantadas do que a nossa.

Estou certo de que justamente em São Paulo o gesto infeliz do hotelero que teria negado hospedagem a Katherine Dunham por ser Miss-Dunham mulher de cor, teve e repulsa mais forte. Por que em São Paulo o comercialismo, o mercantilismo, o negociadismo, o dolo e o imediatismo tudo que é insuperável de uma vigorosa e triunfante civilização na América industrial de hoje existe e às vezes até floresce; mas sem que vença o emagrecimento que São Paulo tem de irredutivelmente paulista brasileiro e cristão. E a base do que é paulista, brasileiro e cristão está a repulsa a quanto arianismo carnavalesco se queira desanular nesta parte da América. Foi o bandeirante mestiço que lançou as bases da grandeza de São Paulo e da expansão continental do Brasil. Foi o vigor de híbrido que na América continua a ampliar e alargar o obra do colonizador português, aliás nem sempre louro ou nórdico como pretende o Professor Oliveira Vianna, muitas vezes moreno negro e até negroide.

No dia em que o Brasil para se marcar de branco de novo como nas histórias da carochinha para se fantasiar de nórdico para se casar de ariano, nega-se suas origens mestiças ou a composição mestiça do grosso do forte do substancial de sua população de sua cultura, o Brasil deixaria de ser nação para amesquinhar-se em sub-nação. Uma redicula sub-nação de embriagados não pelo álcool mas pelos substitutos do álcool.

No momento em que homens de ciência de quase todo o mundo certos de que não há raças superiores ou inferiores e despertados por estudos brasileiros, voltam-se para o Brasil para a cultura brasileira, para a arte brasileira como exemplo de solução pacífica das lutas entre grupos humanos provocadas pelos preconceitos de raça seria na verdade triste e até vergonhoso para todos nós brasileiros que justamente uma artista uma antropologista uma mulher da inteligência e da sensibilidade de Katherine Dunham cujas danças revelam, em sínteses dramáticas que combinações novas de beleza e de vigor humano vem trazendo ao mundo a mistura dos sangues ou das diferentes formas de corpo e de cultura fosse grosseiramente impedida de hospedar-se num hotel de São Paulo. Gosto a confirmar-se a notícia de alguém que não se integrou senão na aparência na comunidade paulista para cuja grandeza tem contribuído homens de sangue tão diversos nem por isso deixa de nos obrigam aos Representantes da Nação Brasileira, a um protesto que importe em inequívoco repúdio, em absoluto repulsa nacional à atitude desgarrada no sentido social e não apenas político de democracia que nos anima e nos inspira como repulsa livremente americana. *(Muito bem; muito bem)*.

O SR. OSMAR AQUINO *(Para uma aplicação pessoal)* — Sr. Presidente. Ainda o caso da Paraíba e infelizmente. Digo infelizmente porque confesso a V. Ex.ª com profunda seriedade, que preferia que a minha terra estivesse dando ao País o testemunho que sempre deu de educação política de interesse pelos problemas nacionais o exemplo que sempre deu, de educação democrática.

Compunha-me Sr. Presidente, acredito V. Ex.ª e a Câmara nesta minha confissão, compunha-me de falar do conflito mais pessoal e de grupos do que de choque político no alto sentido da expressão e que se desenvolve na minha grande terra. Falo neste instante com autoridade que não me pode ser negada, porque a Câmara dos Srs. Deputados é testemunha, sem dúvida da atuação humilde que aqui tenho desenvolvido mas uma coisa porém se me não pode negar é a fidelidade a uma linha democrática, que me faz protestar desta tribuna contra todos os atos de cinco anos a esta parte que feriram ou pelo menos que afearam as instituições democráticas.

Quando se deu o fato lamentável por todos os motivos do Largo da Carioca, enquanto adversários meus em labaredas de entusiasmo...

O Sr. Samuel Duarte — Ocupai então a tribuna.

O SR. OSMAR AQUINO — Não me refiro a V. Ex.ª que se limitou, no seu discurso a fazer uma comunicação que havia recebido como líder de bancada. O Sr. Samuel Duarte — Realmente. Não retro nada do que afirmou. Naquela trágica oportunidade, limito-me a transmitir à Assembléia as explicações que me ofereceu o então Chefe de Polícia, Sr. Pereira Lima. Cumprir um dever partidário e declarar; a um aparte do então Senador Carlos Prestes, que me cingia à própria narrativa do Sr. Pereira Lima. Em nada me comprometa, nem comprometa tal atitude. E só ler o meu discurso.

O SR. OSMAR AQUINO — Aceito, porque confio na honestidade intelectual de V. Ex.ª; mas, enquanto V. Ex.ª assim agir, outros correligionários seus — dizia eu — em labaredas de entusiasmo, justificavam aqueles fatos como absolutamente necessários ao resguardo das instituições e à manutenção do prestígio da autoridade; e só agora, em tardos melindres democráticos, a eles se vêm referir, porque o então chefe de polícia contrariou interesses partidários daqueles meus adversários no Estado da Paraíba.

Sr. Presidente, quem assim fala, fala com grande sinceridade. Eu os combati; mas, tendo sobre os problemas políticos, sociais e econômicos uma atitude entendo que não podemos situar os problemas políticos, os problemas sociais e os problemas econômicos na pessoa física, intelectual, moral, ou, pelo menos, política dos homens, porque essa posição, essa situação política dependem antes dos homens que dos fatos.

Sr. Presidente, referia-me eu, de início, ainda ao caso da Paraíba, e infelizmente, quando o meu eminente amigo e líder da bancada pesadista, sem dúvida nenhuma uma das grandes figuras intelectuais da minha terra, o nobre Deputado Samuel Duarte...

O Sr. Samuel Duarte — Neste ponto, estou em desacordo com V. Ex.ª.

O SR. OSMAR AQUINO — ... atendi aos lamentáveis acontecimentos de Campina Grande. A minha palavra não se fez ouvir no sentido de uma defesa de violências porventura praticadas, mas no sentido de testemunhar à Câmara e ao País que um homem da sensibilidade democrática do Sr. José Targino, ora à frente do Governo do Estado, não deixaria incidentes tais sem uma apuração rigorosa das responsabilidades dos que para eles contribuíram.

Em verdade, a primeira atitude de S. Ex.ª foi uma atitude merecedora do aplauso de todas as correntes políticas. S. Ex.ª dirigiu-se ao Tribunal de Justiça do Estado para que fosse designada uma comissão judiciária que apurasse as responsabilidades estreme de influências políticas, com a liberdade e com a segurança que tem o Poder Judiciário. Aguardai, então, essas providências, ou melhor, o resultado das mesmas, para que pudesse dar o meu pro-

(*) Não foi revisto pelo orador.

Anexo 5 – Item 15 da Nota Técnica Daes/Inep nº 025/2015, pp. 15 e 16. Dá instruções complementares averiguação do cumprimento da lei nº 10.639/2003 para os avaliadores dos cursos das IES. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2015/nota_tecnica_DAES-Inep_n025-2015.pdf>. Acesso em 12/01/2016.

15. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA
(Nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004)

RQL	INDICADOR	IES (PREENCHIMENTO FE)	AVALIADOR IN LOCO
Inclusão em conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais.	2.4; 2.5; 2.7; 2.8; 3.1 a 3.6	a. Informar se a IES inclui, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, a Educação das Relações Étnico-Raciais, e conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra.	a. Verificar e relatar se e como a IES inclui, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, a Educação das Relações Étnico-Raciais, e conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra.
Bibliografia dos concursos públicos para admissão de	2.5; 2.8; 4.1;	b. Informar se a IES inclui bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, às relações	b. Verificar e relatar se e como a IES inclui bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, às

professores.	4.3; 4.7.	étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, e à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.	relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, e à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
Documentos normativos e de planejamento com objetivos de combate ao racismo e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana	Contextualização da IES; 2.1; 2.5; 2.8; 4.1 a 4.3	c. Informar se a IES inclui, em seus documentos normativos e de planejamento (estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino) objetivos explícitos de combate ao racismo e às discriminações e de reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana, assim como procedimentos para sua consecução.	c. Verificar e relatar se e como a IES inclui, em seus documentos normativos e de planejamento objetivos explícitos de combate ao racismo e às discriminações e de reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana, assim como procedimentos para sua consecução.
Encaminhamento de solução para situações de racismo.	2.5; 2.8; 3.9.	d. Informar se a IES prevê, nos fins, responsabilidades e tarefas de seus conselhos e órgãos colegiados, o exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticam e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.	d. Verificar e relatar se e como a IES prevê, nos fins, responsabilidades e tarefas de seus conselhos e órgãos colegiados, o exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticam e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
Centros de documentação, bibliotecas e afins – exposição e divulgação dos valores da cultura de diferentes grupos étnico-raciais brasileiros.	2.5; 2.8; 3.4 a 3.8; 5.10; 5.11; 5.15; 5.16.	e. Informar se a IES organiza centros de documentação, bibliotecas, midiatercas, museus, exposições em que se divulgam valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.	e. Verificar e relatar se e como a IES organiza centros de documentação, bibliotecas, midiatercas, museus, exposições em que se divulgam valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

Seleção de conteúdos e procedimentos de ensino-aprendizagem	2.5; 2.8; 3.1 a 3.5;	f. Informar se a IES identifica, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.	f. Verificar e relatar se e como a IES identifica, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.
Incentivo à pesquisa	2.5; 2.8; 3.2 a 3.4; 3.6; 5.11.	g. Informar se a IES incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas com o objetivo de ampliação e	g. Verificar e relatar se e como a IES incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas com o objetivo de ampliação e fortalecimento de

		fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.	bases teóricas para a educação brasileira.
Edição de livros e materiais didáticos	2.5; 2.8; 3.6.	h. Informar se a IES promove a edição de livros e materiais didáticos que abordam a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, e corrigem distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes.	h. Verificar e relatar se e como a IES promove a edição de livros e materiais didáticos que abordam a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, e corrigem distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes.
Execução de projetos de Educação das Relações Étnico-Raciais e Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2.5; 2.8; 3.1 a 3.6; 4.5; 4.6.	i. Informar se a IES garante condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organiza serviços e atividades que controlam, avaliam e redimensionam sua consecução, que exercem fiscalização das políticas adotadas e providenciam correção de distorções.	i. Verificar e relatar se e como a IES garante condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organiza serviços e atividades que controlam, avaliam e redimensionam sua consecução, que exercem fiscalização das políticas adotadas e providenciam correção de distorções.
Mecanismos de avaliação interna adequados às Diretrizes.	1.1 a 1.5; 2.5; 2.8; 3.9	j. Informar se a IES adequou os mecanismos de avaliação das suas condições de funcionamento ao disposto no parecer, com a inclusão nos formulários de itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional de quesitos que contemplam as orientações e exigências nele formuladas.	j. Verificar e relatar se e como a IES adequou os mecanismos de avaliação das suas condições de funcionamento ao disposto no parecer, com a inclusão nos formulários de itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional de quesitos que contemplam as orientações e exigências nele formuladas.

Investigação Uninove/Mestrado em Educação – Ensino de Literatura

Este questionário tem a função complementar e investigativa sobre conteúdos e metodologias utilizados na formação do professor (a) de literatura.

***Obrigatório**

Nome:

Idade: *

- De 25 a 30 anos
- De 30 a 35 anos
- De 35 a 40 anos
- De 45 a 50 anos
- Acima de 51 anos

Outro:

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Cor/Etnia *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

Outro:

Formação Acadêmica *

Níveis de graduação e pós-graduação, se possível especificando as áreas de formação e titulações

Cargo exercido atualmente na instituição de ensino ***Tempo de exercício do cargo ***

- 6 meses a 1 ano
 1 a 2 anos
 3 a 4 anos
 acima de 5 anos
 Outro:

Cursos de atuação na instituição atual *

(Graduação e pós-graduação)

Literaturas ministradas no curso de Letras *

Indique as literaturas ministradas nos cursos de Letras da instituição em que atua. Marque quantos itens desejar.

- Brasileira
 Portuguesa
 Inglesa
 Espanhola
 Africana
 Outro:

Autores e obras 1º ano do curso de Letras *

Dentre os conteúdos abordados em cada ano, especificamente na disciplina de Literatura (ou Literaturas), descreva autores e obras mais estudados.

Autores e obras 2º ano do curso de Letras *

Dentre os conteúdos abordados em cada ano, especificamente na disciplina de Literatura (ou Literaturas), descreva autores e obras mais estudados no 2º ano.

Autores e obras 3º ano do curso de Letras *

Dentre os conteúdos abordados em cada ano, especificamente na disciplina de Literatura (ou Literaturas), descreva autores e obras mais estudados do 3º ano

Opção 1

Autores e obras do 4º ano do curso de Letras

Dentre os conteúdos abordados em cada ano, especificamente na disciplina de Literatura (ou Literaturas), descreva autores e obras mais estudados do 4º ano.

Literaturas africanas e afro-brasileiras - autores e obras *

Sobre as literaturas em referência, favor informar autores e obras mais utilizados durante o curso de Letras.

Literaturas africanas e afro-brasileiras - motivações *

Indique as motivações para as escolhas dos autores e obras citados na pergunta anterior

Ações para formação do professor de literatura e o atendimento da lei nº 10.639/2003 *

Quais ações foram tomadas nos níveis de atuação para formação do professor no sentido de atender ao cumprimento dos conteúdos de História e Cultura Africana e afro-brasileira no curso de Letras?

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)