



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

**LIANJA SOARES AQUINO**

**O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA  
NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS,  
CÂMPUS ARAGUAÍNA**

ARAGUAÍNA  
2016

**LIANJA SOARES AQUINO**

**O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA  
NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS,  
CÂMPUS ARAGUAÍNA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (PPGL/UFT), câmpus de Araguaína, como requisito parcial e final à obtenção do título de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura.

**Orientador:** Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

**Coorientador:** Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior.

ARAGUAÍNA  
2016



LIANJA SOARES AQUINO

**O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS, CÂMPUS ARAGUAÍNA**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 19/04/16, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo  
Orientador e Presidente da banca – UFT/PPGL

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior  
Coorientador – UFT/PPGL

Prof.<sup>a</sup> Valéria da Silva Medeiros  
UFT - Campus de Araguaína - Curso de Letras  
Matrícula SIAPE 1813750

Prof. Dra. Valéria da Silva Medeiros  
Membro examinador interno – UFT/PPGL

Prof. Dra. Vima Lia de Rossi Martin  
Membro examinador externo – FFLCH/DLCV

Prof. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira  
Membro examinador interno – UFT

A657e Aquino, Lianja Soares.

O ensino das literaturas africanas e afro-brasileira na matriz curricular do curso de Letras, câmpus Araguaína. / Lianja Soares Aquino. – Araguaína, TO, 2016.  
106 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Coorientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior

1. Ações Afirmativas. 2. Literaturas africanas e afro-brasileira. 3. Projeto Pedagógico do Curso de Letras. 4. UFT. I. Título

**CDD 469**

## **DEDICATÓRIA**

À tia Cristina, responsável por momentos de minha infância que foram verdadeiras aulas de amor e respeito ao próximo. A ela, que é o meu anjo da guarda e o meu alicerce para o fortalecimento do senso de coletividade que permeia toda a pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Izabel Cristina dos Santos Teixeira por ter me apresentado autores como: Paulina Chiziane e António Lobo Antunes, no período de graduação do curso de Letras. Também pelos incentivos carinhosos que recebi dela, para tentar a seleção do mestrado.

Aos meus colegas de graduação e mestrado pelos momentos trilhados juntos em todo o processo acadêmico na UFT. Destaco entre esses o Valdir, um amigo que tenho muito apreço e que me mantém informada sobre todos os acontecimentos novelescos. Nossas conversas durante a escrita da dissertação foram descansos necessários e motivadores.

Às queridas, Naiana Galvão e Weigma Silva pela troca de ideias, pelas discussões e principalmente pelo carinho e empatia mantidos e fortalecidos durante os dois anos de mestrado. A vocês o meu respeito e amizade para além dos muros da UFT.

Aos pequenos: Luís Arthur, Lívia, Luísa e Alice que são criaturinhas iluminadas que me fazem refletir diariamente sobre a vida e sobre o que realmente desejo para o futuro deles, meu e de todos aqueles que não tiveram oportunidades de estudar, de ter uma casa, uma família, um carinho, uma refeição, um colo...

Aos familiares e amigos pelo carinho e apoio. Em especial, ao Marcelo, meu grande amor, por todo companheirismo e paciência mesmo nos dias mais difíceis e estressantes de minha pesquisa.

Aos examinadores da banca: Valéria da Silva Medeiros, Vima Lia de Rossi e Isabel Cristina Auler pela seriedade e contribuição neste trabalho.

Ao meu amigo Adailton Silva, pela leitura, revisão do texto, sugestões, pelas conversas longas sobre este trabalho, sobre literatura, sobre política, sobre possíveis pesquisas futuras, sobre música. Sou grata por ter amigos como este ao meu lado.

Ao meu Coorientador Darnival Venâncio, pelas aulas maravilhosas que tive o prazer de assistir e por ter, junto com o Márcio Melo, apresentado autores e obras importantes para o processo de maturação dos objetivos desta pesquisa.

Ao meu orientador Márcio Melo, pela leitura cuidadosa, pelas críticas e sugestões permeadas de respeitabilidade e sabedoria. Espero ainda, além de apreender um pouco de sua serenidade, formar parceiras para trabalhos futuros.

*IRENE NO CÉU*

*Irene preta  
Irene boa Irene sempre de bom  
humor Imagino Irene entrando  
no céu:  
– Licença, meu branco!  
E São Pedro, bonachão:  
– Entra, Irene, você não precisa pedir licença.*

*(Manuel Bandeira)*

*O QUE NÃO DIZIA O POEMINHA DO MANUEL*

*Irene preta!  
Boa Irene um amor  
Mas nem sempre Irene  
Está de bom humor*

*Se existisse mesmo o Céu  
Imagino Irene à porta:  
– Pela entrada de serviço – diz S. Pedro  
Dedo em riste  
– Pro inferno, seu racista-ela corta.*

*Irene não dá bandeira  
Ela não é de brincadeira.*

*(Cadernos Negros 15, p.64)*

## RESUMO

Em face da persistência da exclusão social das pessoas negras, apesar dos esforços empreendidos por meio dos movimentos negros desde os anos em que a escravidão era legalizada no Brasil, o governo federal vem empreendendo de forma incisiva desde o ano de 2003 diversas ações para a promoção da inclusão deste grupo humano brasileiro. Inclusão esta que passa pela conscientização sobre esses processos de exclusão e do racismo institucional. Partindo do pressuposto de que a formação do professor de licenciatura precisa ser incluída dentro da discussão sobre ações concretas no que diz respeito às relações étnico-raciais, surgiram inquietações que motivaram esta pesquisa. Uma delas está em responder, a partir dos documentos institucionais, se há uma percepção sobre a necessidade de se pensar criticamente os autores afrodescendentes nas disciplinas de literatura e estágio no curso de Letras. A outra inquietação está em compreender como se configuram os estudos das literaturas africanas e afro-brasileira. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar e problematizar as propostas de ensino para as literaturas africanas e afro-brasileira nos documentos institucionais da UFT do período de 2003 a 2014, câmpus Araguaína. A metodologia adotada englobou levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Foram analisadas as propostas de ensino do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras, especificamente das disciplinas: Introdução às Literaturas Africanas de Países de Língua Oficial Portuguesa; Literatura Brasileira; Letramento Literário e Estágio Supervisionado. O resultado desta pesquisa sugere repensar os lugares que o ensino dessas literaturas ocupa no PPC do curso de Letras, considerando a ausência da história e da cultura do afro-brasileiro nas análises realizadas. O estudo faz uma discussão sobre as referências bibliográficas tanto teóricas como literárias tendo em vista o próximo PPC de Letras, que está em processo, incluindo, além das literaturas africanas, que já constam em uma das disciplinas, a literatura afro-brasileira na ementa. A delimitação da pesquisa se restringiu ao ensino da temática africana e afro-brasileira. Percebeu-se, contudo, durante o processo de reflexão e escrita, novas possibilidades investigativas, especialmente sobre a situação de alunos cotistas e a possibilidade de mudança na matriz curricular para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira. Tais apontamentos ficam como ideias para futuras pesquisas cujo horizonte seja pensar como aprimorar qualitativamente os processos de inclusão das pessoas negras na universidade através da evidenciação de intenções declaradas de forma afirmativa nos documentos que regem o próprio curso. Como desdobramento, espera-se que os futuros professores, que atuarão na educação básica, adquiram na UFT não apenas conhecimentos, mas também compreendam que é necessário ter atitude para levar tais conhecimentos a seus futuros alunos.

**Palavras-Chave:** Ações Afirmativas; Literaturas africanas e afro-brasileira. PPC de Letras. UFT.

## ABSTRACT

Given the persistence of social exclusion of black people - despite the efforts made by the black movement since the years when slavery was legal in Brazil - the federal government has undertaken incisively several actions to promote the inclusion of Brazilian human group since 2003. This promotion aims to bring awareness about these exclusion processes and institutional racism. The research was based upon the assumption that the formation of undergraduate teachers must be included in the discussion of concrete actions regarding to ethnic and race relations. One of the concerns over it is to answer - from institutional documents - if there is a perception of the need to think critically Afrodescendants authors in literature courses and training in the course of Letters. The other concern is to understand how to configure the study of African and african-Brazilian literatures. Therefore, this study aims to analyze and discuss the educational proposals for African and african-Brazilian literatures in the institutional documents of UFT concerning the period from 2003 to 2014, campus Araguaína. The methodology comprised bibliographic and documentary research. We analyzed the educational proposals of the Educational Project Course (PPC) in Letters and most specifically the disciplines: Introduction to African Literatures of Portuguese Speaking Countries; Brazilian literature; Literary Literacy and supervised internship. The result of this research suggests the rethinking about the place that the teaching of these kind of literature occupies in the PPC of the Letters course once considered the lack of the african-Brazilian history and culture in the analysis. The study is a discussion of both theoretical as literary references given the next PPC which is being produced and will include the African-Brazilian literatures in addition to African literatures, which are already listed in one of the disciplines. The delimitation of the research was restricted to the teaching of African and African-Brazilian themes. It was noted, however, during the process of reflection and writing, new investigative possibilities, especially over the matter of quota students and the possibility of a change in the curriculum for the teaching of African and African-Brazilian literature. Such matters pose ideas for future research whose goal is to think about how to qualitatively improve the processes of inclusion of black people at the university through the disclosure of affirmative declared intention in the documents governing the course itself. Therefore, it is expected that future teachers, who will work on basic education, acquire not only knowledge in UFT, but also understand the need to take action to bring such knowledge to their future students.

**Keywords:** Affirmative Action; African and african - Brazilian literatures; PPC Letters; UFT.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Capacidades e oportunidades que fazem parte do processo de desenvolvimento humano. ....	71
<b>Figura 2:</b> Evolução do IDHM - Araguaína - TO (1991-2010) .....	72
<b>Gráfico 1:</b> Evolução de cotistas indígenas na UFT (2005-2014) .....	76
<b>Quadro 1:</b> Obras e autores africanos de países de língua oficial portuguesa sugerida na ementa da disciplina de Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. ....	87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Disciplinas obrigatórias específicas de Literatura Africana – H1 .....	86
<b>Tabela 2:</b> Disciplinas obrigatórias de Letramento Literário H1 – Núcleo Comum .....	88
<b>Tabela 3:</b> Disciplinas obrigatórias específicas de Literatura Brasileira – H1 .....	93
<b>Tabela 4:</b> Disciplinas obrigatórias específicas de Estágio Supervisionado – H1 .....	97

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CN	Cadernos Negros
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FACILA	Faculdade de Filosofia do Norte Goiano
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGL	Programa de Pós Graduação em Letras
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProUni	Programa Universidade para Todos
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TEM	Teatro Experimental do Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 DA INDIGNAÇÃO À LUTA SOCIAL: O MOVIMENTO NEGRO E A CONSTITUIÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 IMPRENSA NEGRA E A FRENTE NEGRA BRASILEIRA (FNB) .....	26
1.2 MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU) E OS CADERNOS NEGROS (CN) .....	33
<b>2 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PRÁTICA DE IGUALDADE RACIAL NO BRASIL</b> .....	<b>45</b>
2.1 O PENSAMENTO COMPLEXO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS .....	46
2.2 AÇÕES GOVERNAMENTAIS .....	59
<b>3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PPC PARA O ENSINO DAS LITERATURAS AFRODESCENDENTE E AFRICANAS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA NA UFT, CÂMPUS ARAGUAÍNA</b> .....	<b>68</b>
3.1 COTAS E A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA UNIVERSIDADE .....	73
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES .....	77
3.3 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO .....	80
3.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA PRÁTICA CIDADÃ .....	83
3.5 O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS .....	85
3.5.1 <i>Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa</i> .....	85
3.5.2 <i>Letramento Literário</i> .....	88
3.5.3 <i>Literatura Brasileira</i> .....	90
3.5.4 <i>Estágio Supervisionado</i> .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

A possibilidade de ter como objeto de pesquisa o ensino de literatura foi o grande motivador para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Partiu-se do pressuposto de que a literatura, através da sua linguagem plurissignificativa, pode ajudar alunos e professores a pensarem os sujeitos sociais tanto como indivíduos como membros de uma coletividade.

Para Eco (2003, p.10-11), “a literatura mantém em exercício a língua como patrimônio coletivo, e [...] contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade”. É possível, então, inferir que o ato de ler e compartilhar experiências de leituras literárias faz com que se construa um leitor com “personalidade independente capaz de ir em direção ao outro” (COMPAGNON, 2009, p. 49).

Por considerar toda a força linguística e sensibilizadora da literatura é que foi pensado o projeto para o curso de Pós-Graduação em Letras. A ideia inicial surgiu nas primeiras observações realizadas no estágio obrigatório durante a graduação do curso de Letras. No estágio, era visível o desinteresse dos alunos por textos literários. Muitas perguntas que surgiram nesse momento foram norteadoras para o projeto de pesquisa que inicialmente tinha como foco a literatura infantil.

Durante as aulas do PPGL, algumas discussões e propostas de trabalho com a literatura foram decisivas para a definição do objeto da pesquisa, mas dessa vez, com as literaturas africanas e afro-brasileira. Em uma reunião entre orientador e alunos, aventou-se a possibilidade de criar um grupo para pesquisar o ensino das literaturas africanas de língua oficial portuguesa na universidade. Tal ideia se mostrou atrativa por considerar importante o senso de coletividade dentro da universidade, e também por propiciar um estudo aprofundado sobre o objeto da pesquisa, que passou a ser: O Ensino das Literaturas africanas e afro-brasileira na Universidade.

Fazem parte desse grupo quatro alunos que têm suas pesquisas focadas nas literaturas africanas e na afro-brasileira. Cada um deles aborda um aspecto importante para contribuir com o ensino na universidade e de alguma forma tornam-se colaborativos no processo de pesquisa dos colegas desse mesmo grupo, através das discussões sobre as leituras e reflexões realizadas durante o processo de escrita.

A relevância de uma pesquisa como esta no âmbito da universidade é reforçar a importância de se repensar uma matriz curricular que leve em consideração a inclusão de textos literários africanos e afro-brasileiro na perspectiva da formação adequada de professores para o enfrentamento do desafio de ensiná-la na educação básica, numa perspectiva histórico-cultural, desmitificando o conceito de raça inferior instituída pelo colonizador. Jeruse Romão (1999, p. 41) reafirma-nos isso, dizendo que:

[...] para reinstalar uma outra identidade se faz necessário desinstalar os mecanismos de racismo. O afro-brasileiro depara-se, então, com o conceito de “raça inferior” destinado a ele pelo colonizador, pelo opressor, pelo racista. Para contrapor a este conceito é preciso, então, falar de origem dos negros. É preciso falar da África, situá-la como nação, evidenciar seus valores civilizatórios, sua cosmovisão. É preciso sermos positivos e derrubar a culpabilidade de ser negro.

A educação pode colaborar na desinstalação dos mecanismos de racismo. Um procedimento que pode viabilizar o alcance deste objetivo é abordar os textos literários sob uma ótica crítico-reflexiva no contexto de sala de aula.

Partindo do pressuposto de que a formação do professor precisa ser incluída dentro dessa discussão, aumentando o repertório de leituras, refletindo sobre as questões de currículo, abordagens e práticas de ensino é que foram pensados os objetivos específicos que compõem esta dissertação. São estes os objetivos específicos:

- Examinar as contribuições dos movimentos negros do Brasil para a elaboração de políticas afirmativas diversas para as pessoas negras.
- Refletir sobre os efeitos da implantação de políticas afirmativas para as pessoas negras na educação do Brasil.
- Descrever e problematizar o texto da matriz curricular para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira do curso de Letras da UFT.

Quanto à metodologia utilizada para a realização da investigação, tão importante quanto a sua escolha é perceber a importância do fazer ciência dentro desse contexto acadêmico de pesquisa. Em Gonçalves (2005, p. 47) a pesquisa é:

[...] buscar novos conhecimentos científicos [...] que podem conduzir à averiguação do novo no mundo do saber. Seja no nível individual, seja no institucional, a pesquisa será sempre uma força propulsora que nos impulsiona do mundo conhecido para o desconhecido, daquilo que já sabemos (ainda que limitado e vago) para aquilo que vemos e conseguimos

conhecer. Nunca, portanto, um ato gratuito de criação, pois ninguém cria algo a partir do nada, do zero absoluto.

Em todas as etapas de uma pesquisa científica é preciso levar em consideração, além das teorias agregadas e da escolha dos métodos que serão empregados na pesquisa, o contexto. Como explicita Henriques (2011, p.47), “[...] a ciência é feita de pontos de vista, influenciados pelos contextos socioeconômicos e históricos. Cada nova leitura sempre leva a reformulação e a descobertas importantes”.

O que move uma ciência a mudar de métodos, alcançarem novos resultados e ser um estudo vivo em constante transformação é a sociedade. O contexto em que estamos inseridos, as prioridades diante desse contexto, o que queremos e o que pensamos em um determinado momento e não em outro. Sobre contexto, Kuhn (2009, p.81) diz que descobrir algo deve ser “atribuído a um indivíduo e a um momento determinado do tempo”. Os fatos não podem ser isolados sem considerar esses dois fatores.

Portanto, o ensino das literaturas africanas e afrodescendente na universidade torna-se motivo de investigação quando se consideram todos os equívocos históricos e culturais construídos no passado que ainda perduram nos dias atuais. Com os movimentos negros e as políticas afirmativas há um reforço de mudança de paradigma ao redor desse tema. Sobre ‘paradigma’, Kuhn (2009, p.13) considera o termo como sendo “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência”.

A investigação, nesse sentido, é importante para a construção de uma retórica que mude o paradigma a respeito do ensino das literaturas africanas e afro-brasileira. Que esclareça equívocos ou que traga para o debate novos argumentos. Com isso, o discurso igualitário que se pretende poderia vir a ganhar força e ser trazida como referência.

No campo das ciências humanas, de forma mais específica na disciplina de literatura, a objetividade caminha lado a lado com a subjetividade. Uma está aliada a outra de forma relativa, ou seja, as práticas sociais, sejam na ciência objetiva ou subjetiva, dependem do contexto, dependem do indivíduo.

As formas de pensar de um povo e de uma cultura estão ligadas a uma tradição retórica.

Retórica é o nome da disciplina que, durante milênios, estudou o modo como as pessoas são levadas a acreditar em algo e a comportar-se de determinadas maneiras, e ensinou a uns como persuadir os outros. Retórica é uma disciplina fascinante, mesmo que desdenhada, mas que se torna ainda mais importante quando os debates exacerbam a ponto de se tornarem científicos e técnicos (LATOURE, 2000, p. 54).

Construir uma retórica calcada em referências teóricas sobre o assunto que se deseja investigar é fortalecer a ideia explícita no texto. É, além de tudo, dizer que outras pessoas estudaram e confirmam ou concordam com o que está escrito nesse texto. Trabalhar com a retórica é unir-se a aliados (referências) dentro de um texto (retórica) de forma a ganhar força o suficiente para fazer com que os discordantes (leitores) repensem suas próprias retóricas e com isso, ganhar mais aliados.

A arregimentação de aliados, o assentamento de muitas referências, a ação exercida sobre todos os artigos citados, a ostentação visível desse campo de batalha, tudo isso já é suficiente para intimidar a maioria das pessoas ou forçá-las à retirada (LATOURE, 2000, p. 75).

O autor de um texto acadêmico precisa ser cauteloso em suas afirmações e protegê-las das objeções do leitor. Mas será que um texto técnico, mesmo com todos os cuidados aqui alertados não está livre de controvérsias. Será preciso mais para proteger e fortalecer uma ideia. Até agora foi posto em questão a importância das habilidades retóricas do pesquisador como autor, mas outras habilidades são necessárias para fortalecer a pesquisa.

Os procedimentos metodológicos têm um papel importante neste contexto e são imprescindíveis para a descrição dos procedimentos, instrumentos de coleta e análise de dados, dos recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados. “Procedimento é a maneira pela qual são obtidos os dados necessários para a elaboração da pesquisa” (GONÇALVES, 2005, p.57).

A metodologia comprova na prática o que o pesquisador disse no momento em que atuava como autor do texto técnico. Como confirma Severino (2007, p. 100), “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método”. No trabalho científico teoria e prática se complementam.

Por isso a necessidade de um método ou métodos para a condução satisfatória da pesquisa. Através da aplicação dos métodos é que os resultados da investigação estarão garantidos. Método, segundo Marconi e Lakatos (2010, p.65).

[...] é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

A técnica escolhida para a investigação sobre o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira na universidade é a pesquisa documental, que corresponde a uma modalidade de estudo que utiliza fonte ampla de documentos considerados primários ou matérias-primas, ou seja, documentos que não passaram por um tratamento analítico.

Durante a pesquisa foi analisado documentos institucionais da UFT que orientam as práticas de ensino de literatura dentro do curso de Letras. O PPC de Letras foi o documento mais utilizado para as análises porque nele constam as ementas, objetivos e bibliografias utilizadas nas aulas que fazem parte da matriz curricular do curso. A seleção de disciplinas para análise foi realizada considerando dois aspectos:

- Disciplinas que abordassem o ensino de Literatura.
- Disciplinas de Literatura que poderiam contribuir para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

No início das leituras e pesquisas para a escrita, o objetivo geral do trabalho era analisar o percurso histórico da disciplina de Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa. Isso mudou a partir do momento em que, analisando os documentos institucionais, foram percebidos alguns aspectos nas ementas das disciplinas de Literatura que poderiam ser problematizadas.

Em vez de falar apenas sobre as Literaturas Africanas, que era o objetivo inicial, foi analisado e discutido o modo como o ensino da Literatura Afro-brasileira também está incluído nas ementas das disciplinas de Literatura. As disciplinas analisadas foram quatro: Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa; Letramento Literário; Literatura Brasileira; Estágio Supervisionado.

No primeiro capítulo é verificada a contribuição do Movimento Negro (MN) no Brasil para a concretização de políticas afirmativas decorrentes das lutas desses movimentos. Dentre os Movimentos citados, a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Movimento Negro Unificado (MNU) são destacados devido às mudanças que ocorreram no Brasil a partir desses movimentos e juntos a eles a Imprensa Negra e os Cadernos Negros (CN).

No segundo capítulo, entram reflexões sobre políticas afirmativas no Brasil para práticas de igualdade racial. Creditando todos os ganhos civis e simbólicos às iniciativas de luta do Movimento Negro, a discussão sobre as políticas de ações afirmativas são divididas em dois momentos distintos. Num primeiro momento é reconhecido pelo poder federal e público o racismo como problema a ser enfrentado e, num segundo momento, como problema em que é preciso intervir com ações de promoção de igualdade e oportunidade.

No terceiro capítulo, verificamos a importância do Movimento Negro no Brasil e refletido sobre as políticas ações afirmativas para a igualdade racial no Brasil, é analisado no PPC no curso Letras, câmpus Araguaína, o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira. Aspectos sobre a cidade de Araguaína, a UFT, cotas, diretrizes curriculares nacionais, concepções sobre currículo são explanados para uma melhor compreensão do contexto da pesquisa.

Espera-se que a leitura dos capítulos contribua para a reflexão do ensino de literaturas africanas e afro-brasileira na universidade e que as análises possam fomentar a discussão sobre práticas significativas em sala de aula. Na tentativa de contribuir para a construção de um PPC de Letras em que as ementas sejam direcionamentos para práticas que sigam princípios libertadores e democráticos e interdisciplinares, as análises realizadas nesta dissertação podem ser relevantes neste processo.

## 1 DA INDIGNAÇÃO À LUTA SOCIAL: O MOVIMENTO NEGRO E A CONSTITUIÇÃO

*A poesia é o meu recanto  
A minha fuga.  
Mesmo assim, escrevo poemas  
como quem joga pedras.  
(Éle Semog)*

Desde as últimas décadas do século 20, a quantidade de políticas de Estado, em relação à população negra, cresceu e ganhou visibilidade no Brasil. A globalização, que é o processo complexo de interações entre países, ligando-os econômica e socialmente, contribui com essa visibilidade e tem como parceria, nestas interações, a internet.

Nesse sentido, a internet vem sendo importante ferramenta na mediação entre as pessoas de culturas distintas, conduzindo-as a discussões sobre assuntos em comum em todo o mundo. Porém, apesar de aproximação entre as culturas distintas que essa ferramenta pode possibilitar o processo de valorização e desvalorização de uma cultura, por exemplo, ganha contornos frágeis naquilo que se denomina liberdade de expressão.

Ao mesmo tempo em que o maior número de informações chega ao(s) usuário(s) da internet de forma democrática, a intolerância e o preconceito também se manifestam com facilidade e rapidez. Há, portanto, nessas interações um paradoxo: a acessibilidade inclui e exclui ao mesmo tempo.

Em 2015 um projeto chamado Humaniza Rede<sup>1</sup> foi criado com o intuito de diminuir as violações de Direitos Humanos que acontecem *online*. Esse projeto utiliza-se da própria internet como meio de divulgação e denúncia quando houver práticas violentas e preconceituosas dentro ou fora das redes. Iniciativas como estas são exemplos de que é possível garantir ferramentas para a promoção do bem-estar social, assegurando o direito de ir e vir das pessoas, independente de gênero, raça ou cor.

---

<sup>1</sup> Projeto coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, Secretaria de Políticas para as Mulheres, Ministério da Educação, Ministério das Comunicações e Ministério da Justiça. Acesso eletrônico: <http://www.humanizaredes.gov.br/>

Em todos os momentos históricos de luta e dificuldade, negros e mestiços – menos ou mais organizados politicamente – sentiram-se pertencentes ao lugar que lhes fora imposto ou mesmo aos lugares em que escolheram viver, constituir família, trabalhar, ter acesso à educação. Tais situações, de um modo geral, foram tumultuosas e degradantes, bem como agravadas pela construção de “uma ideologia racial elaborada pela elite brasileira”, como explica Munanga (1999, p.15):

A grande explicação para essa dificuldade que os movimentos negros encontraram 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 século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos.

A elite branca, epistemologicamente, inculca um sistema de ideias raciais de que negros e mestiços pertencem a lugares distintos na história e na cultura brasileira. Esse ideário de branqueamento constrói os chamados mestiços, que não se identificam com os negros, mas como quase brancos. Dos tantos possíveis desdobramentos, ressalta-se que o resultado disso é que grande parte dos que se consideram mestiços se ausentam das discussões e ações promovidas pelos movimentos negros por não se sentirem pertencentes àquela ordem.

A mesma elite branca também tentou de muitas formas manter o negro afastado do convívio social igualitário e isto não se modificou após a abolição da escravatura. Se não se pode ir contra a abolição da escravatura, impedir que negros vivessem a liberdade de forma digna, com oportunidades iguais a dos brancos era também uma das formas de garantir o controle, sob vigilância, do afrodescendente nos setores econômicos e político-sociais.

Há nessa forma de controle pelo Estado a ideia de punição através da normatização. Um exemplo claro de tentativa de manter a vigilância na sociedade é a promulgação da Lei da Vadiagem (normatização), um mês após a abolição. Ela previa que negros e mestiços eram obrigados a apresentar documentos que comprovassem vínculo empregatício e domiciliar.

Para Foucault (2013) o controle de alguns grupos de pessoas está configurado a uma hierarquização que envolve as relações de poder, atreladas a disciplina e ao poder econômico. Quando menor o poder econômico, maiores serão

as chances de ser submetido ao que ele chama de “adestramento”; a disciplina, ao qual ele destaca como principal recurso nesse processo de controle, por sua vez,

adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéricas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 2013, p.164).

A Lei da Vadiagem é um tipo de normativa que surge, nesse período, para disciplinar negro e mestiço a uma forma de organização homogênea. A Lei também desconsidera, além das diferenças culturais existentes, a falta de oportunidade marcada pelo preconceito velado em todo o país. Sobre os poderes de regulamentação e regime disciplinar que existem na sociedade, Foucault (2013, p.184) pontua:

Quanto mais o homem é detentor de poder ou de privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas. [...] Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é ‘descendente’ à medida que o poder se torna anônimo e mais funcional. Aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a ‘norma’ como referência, e não por genealogia que dão os ancestrais como pontos de referências; por ‘desvios’ mais que por proezas.

As relações de poder que existem na sociedade hierarquizam as relações humanas. Não é difícil saber, lendo a citação acima, de que lado está o negro nesse contexto de regime disciplinar: ele está sendo controlado e vigiado pelo branco.

No ano de 1888, a liberdade dos negros cujo se referia a legislação brasileira não abrangia os espaços em que brancos circulavam. As oportunidades de emprego, principalmente, para os negros do sexo masculino, após a abolição, diminuíram drasticamente. Para as mulheres alguns empregos, a maioria como empregadas domésticas, surgiam e era com estas rendas que muitas delas sustentavam suas famílias. Aos homens restava-lhes um triste paradoxo: necessidade de deslocar-se entre as cidades a procura de emprego e o impedimento, com a promulgação da Lei da Vadiagem, de circular sem emprego.

Os desdobramentos dessas ações excludentes praticadas contra os negros ainda acontecem, mas não de forma explícita. Na realidade, através dos relatos históricos percebe-se que os negros nas diásporas sempre foram explorados e continuaram sendo após a Lei Áurea.

O que mudou nesse longo percurso histórico foram os discursos construídos sobre o tema. Um deles é acerca de uma suposta democracia entre as raças que

pensaram oportunidades iguais para todos. Oportunidades essas que não aconteceram e, ainda, diante de uma minimização da exclusão do negro na sociedade através de ações afirmativas, por exemplo, ainda não acontecem de forma eficiente.

O Movimento Negro no Brasil, nessa conjuntura é fundamental porque denuncia as práticas racistas e junto com os pesquisadores problematizam e questionam essa democracia teorizada, mas não vivenciada. É o exemplo que traz Souza (2006, p.34):

Os movimentos negros, desde a década de setenta do século passado, têm denunciado que os jovens negros do sexo masculino constituem as principais vítimas da violência policial “contra a vadiagem”, fato [...] comprovado pela pesquisa “O rastro da violência em Salvador”, realizada, em 1997, por instituições como UFBA, UNICEF, UNEB, entre outras pesquisas sobre o tema que têm sido desenvolvidas no país.

Pesquisar sobre as questões de desigualdade no Brasil é um caminho promissor, isto porque no momento em que as fragilidades dos discursos vão sendo mostradas e comprovadas, as ações para que mudanças de posturas em relação às desigualdades aconteçam de forma efetiva vão sendo repensadas. Um exemplo disso são as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional para a população negra.

Dentro desse quadro de possíveis ações, o que não se pode esquecer é que o Movimento Negro contribuiu significativamente, tanto para a pesquisa quanto para a conscientização dos negros sobre suas situações desiguais nas diásporas. Os grandes grupos de negros que formavam esses Movimentos também tinham como aliados a arte. Divulgada, vivenciada em locais públicos, a arte produzida pelo negro parece ter sido a primeira manifestação que marcou uma identidade negra.

A dança, o teatro, a música e a poesia negra faziam parte do cenário desigual econômico e social, mas era “até estimulada em determinados setores da vida social, sendo-lhes ‘concedido’ um certo espaço no âmbito das manifestações culturais” (SOUZA, 2006, p. 35).

Aproveitando o espaço concedido para as manifestações culturais, os Movimentos Negros se organizavam politicamente, usando a arte como ferramenta de conscientização e como forma estratégica de aproximação entre os negros. A arte dos negros foi a primeira a ganhar proporções significativas para a luta do (MN) ao longo das décadas e seria uma das armas ideológicas primordiais para o

resgate da memória do afrodescendente. A arte, ao mesmo tempo que os mantinha longe da realidade desigual, lhes incluía numa outra realidade: um espaço livre para frequentar e militar.

Nesses espaços, o Movimento Negro no Brasil – com estratégias que envolviam arte, cultura, política e a imprensa como propulsora ideológica – organizou-se para que negros fossem ouvidos, vistos e incluídos na pauta de discussão, por toda exclusão causada no período colonial. A atuação dos movimentos garante, com isso, um espaço de debate sobre os direitos de igualdade e sobre os danos causados pela distorção das histórias africana e afro-brasileira. Em outras palavras, o trabalho visa a incluí-los na pauta de resoluções que precisam ser discutidas diante de práticas racistas que ainda assolam o país.

[...] há que se considerar que boa parte das violações dos direitos humanos observadas em muitas regiões decorre não da inexistência de mecanismos democráticos de processamento da opinião e da vontade, mas da falta de efetividade do direito. Nesses casos, a violação dos direitos humanos tem lugar não no plano constitucional, mas na esfera das relações sociais. Trata-se aqui da polícia corrupta que desrespeita os direitos civis, da sociedade preconceituosa que, em suas práticas sociais, discrimina negros, mulheres e homossexuais, protegendo-se em redes e mecanismos informais infensos à ação da lei (COSTA, 2006, p. 43).

É possível dizer, a partir disso, que as adversidades a serem enfrentadas na contemporaneidade, na esfera social, são o preconceito racial e a falta de efetividade de ações que assegurem os direitos sociais adquiridos. Apesar dos direitos conquistados, por um olhar mais crítico, pode-se perceber que o negro ocupa lugares menos privilegiados na sociedade.

Nesse sentido, os esforços do Movimento são por oportunidades pelas quais o negro possa participar de forma efetiva desses espaços privilegiados em vias de igualdade com o branco; por uma redução do racismo instituído e mascarado no mito difundido da democracia racial; pela inclusão da história e da cultura africana e afrodescendente no currículo escolar; por garantia de direitos e efetiva punição das injúrias e dos atos discriminatórios.

A violência contra negros ainda é um problema real. Mulheres negras são objetificadas e não encontram representatividade nos meios de comunicação de massa. Esta não representatividade acentua cada vez mais a sua baixa autoestima e a não aceitação da cor da pele.

Sobre a ausência de representatividade dos negros em novelas, Joel Zito Araújo, cineasta e doutor em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, escreveu um livro e produziu um documentário intitulado *A negação do Brasil*<sup>2</sup>. Na pesquisa, que abrange o período de 1963 a 1977, o estudioso mostra, alternando cenas de novelas e entrevistas com atores negros, que o negro vem sendo retratado de modo negativo ou estereotipado, quase sempre em planos de subalternidade nas novelas brasileiras.

Em *Sobre a Televisão*, Pierre Bourdieu discorre sobre as relações de concorrência no campo jornalístico, criticando a simulação de liberdade que se tenta introjetar nos telespectadores. O sociólogo também explica que a televisão tem uma estrutura invisível. “O mundo do jornalismo é um microcosmo que tem leis próprias e que é definido por sua posição no mundo global e pelas atrações e repulsões que sofre da parte dos outros microcosmos” (BOURDIEU, 1997, p. 55). Os microcosmos são os pares com características distintas e que correspondem ao campo profissional e aos profissionais a que eles pertencem.

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que exercem no interior desse campo – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57).

As estruturas invisíveis de que discorrem as citações acima podem ser percebidas também nas telenovelas. O negro está lá, faz parte da novela, mas pertence ao polo dos dominados. Não ocupa um lugar que lhe garanta representatividade e nem está em vias de igualdade com os papéis de prestígio social representado pelos autores não negros.

A televisão, assim como a internet, não são as únicas instâncias formadoras de opinião, mas a rapidez e a fácil acessibilidade de informações que chegam aos telespectadores e internautas são fatores que contribuem de forma relevante para a construção das hierarquias de poder.

Pensando nessas estruturas, campos e hierarquias, o afrodescendente que não encontra nos programas de TV, a sua representatividade, além de sentir a autoestima em declínio, que agravará qualquer motivação para transformar esse

---

<sup>2</sup> Acesso ao documentário online: <https://vimeo.com/95471812>

“campo de força”, se deparará com barreiras também na sociedade. Entendendo que, numa perspectiva dialógica e dialética, TV e sociedade, se influenciam reciprocamente.

Contudo, no plano da concorrência entre os programas televisivos o que predomina são protagonistas não negros. O negro, nesse contexto fica a mercê do papel que o branco deseja lhe dar. Dessa forma pode-se presumir que possuir vultosos excedentes financeiros daria aos negros de terem uma rede independente para publicar seus próprios trabalhos televisivos. Como explica Souza (2006, p. 36), sem alternativa e por falta de representatividade o negro acaba por evitar os espaços de socialização.

Se os grupos majoritários procuram tornar invisível a participação do negro na vida social e política, por outro lado, fazer-se invisível, evitar determinados ambientes sociais, torna-se uma opção para alguns afro-brasileiros fugirem à agressão racista. Este medo de saber-se discriminado pela pertença a um grupo étnico e não dispor, muitas vezes, dos meios e oportunidades necessários para desmascarar os “sutis” ou “cordiais” mecanismos de discriminação racial utilizados pela sociedade brasileira, [...] leva muitos negros a recolherem-se, evitando espaços públicos nos quais correm maiores ou previsíveis riscos de discriminação.

A aquisição da autoestima, a superação do preconceito nas práticas sociais, oportunidades iguais de trabalho, são alguns anseios dos movimentos negros. Se o sentimento de superioridade está atrelado à condição social as estratégias não poderiam ser diferentes: recontar a história do negro, criar heróis que o representem, promover rituais de afirmação com datas para celebração e promoção de atos públicos de protestos configuram-se em ações apropriadas para viabilizar a realização destes anseios.

A organização de movimentos negros no Brasil ainda é imprescindível para provocar debates sobre o preconceito étnico-racial. Através de algumas intervenções que serão apontadas a seguir, os movimentos reivindicam e problematizam os discursos sutis de exclusão da classe dominante e tentam intervir nas bases da construção da memória, na estruturação de forças políticas na sociedade, no desenho da autoimagem do afro-brasileiro e na conquista de direitos e leis que garantam oportunidades iguais para todos. Movimentos e conferências aconteceram ao longo da história de desigualdades no Brasil e alguns foram decisivos para adquirir igualdade de direitos.

## 1.1 IMPRENSA NEGRA E A FRENTE NEGRA BRASILEIRA (FNB)

Nas histórias sobre explorações que aconteceram na África é comum ouvir e ler adjetivos pejorativos quando se fala do africano. Os adjetivos estão ligados a exploração de negros no continente africano, a destruição de vilas inteiras na África, a opressão, rapto e troca de negros por mercadorias luxuosas, ou seja, a grande violação sem precedentes da vida e da cultura do africano. Os adjetivos pejorativos são, também, resultados de vozes silenciadas. Vozes de homens e mulheres que resistiram à opressão, que lutaram contra o colonizador. Vozes de negros que foram oprimidos e que não puderam contribuir, contando sua versão da história enquanto escravizados.

No período escravagista, muitos escravos apanharam, fugiram, foram assassinados, tiveram filhos (as) sequestrados (as), mas, mesmo diante das adversidades, eles

[...] não se mantiveram inertes e passivos diante do conjunto de representações que lhes foi imposto como caracterização; escravos ainda, alguns aprenderam a ler, escrever, dominaram a cultura do dominante e atuaram nos limites que as condições dos locais em que viviam lhes impuseram (SOUZA, 2006, p. 53).

Eles não estavam passivos à luta por liberdade. As oportunidades foram criadas entre revoltas, manifestações, reuniões entre os pares e a imprensa. A imprensa negra, como era conhecida, viria a ser a porta voz de desejos e repúdio à cultura que os excluía.

A imprensa negra foi criada com o propósito de construir um discurso que reclama para si uma especificidade retórica definida como negra ou afro-brasileira. Na perspectiva de criar uma “tradição” de escrita negra no Brasil, muitos jornais e revistas trabalharam em publicações de matérias direcionadas ao público negro. O Menelick (1915), O Alfinete (1918), Getulino (1919), O Clarim da Alvorada (1924), Quilombo (1929), A Voz da Raça (1933), Alvorada (1945), Senzala (1946), A Voz da Negritude (1953), Correio do Ébano (1977), entre outros, são exemplos de jornais que surgiram e eram constituídos por intelectuais negros que não tinham espaço na grande imprensa.

Discriminados no mercado de trabalho, nas oportunidades educacionais e, conseqüentemente, impelidos à marginalidade, os negros procuram, por meio de entidades e de imprensa próprias, um caminho para alterar sua

imagem e auto-imagem e, mais ainda, de modificação e de expansão dos lugares sociais a eles destinados pela estrutura social (SOUZA, 2006, p.75).

O Clarim da Alvorada (1924) criticava a disputa dos negros na política, alegando a divisão, o enfraquecimento do grupo e o afastamento da Comunidade Negra. Em 1931 a ideia de participação na política se intensifica com a fundação do partido político Frente Negra.

Os escritores da imprensa negra debruçavam-se em esforços na construção da identidade do negro com textos de tendência literária, humorística e de cunho social. Filiado à Frente Negra, o jornal A Voz da Raça (1933) dá o tom político, propondo “[...] discutir a quebra de estigmas incrustados nos negros brasileiros. Fazer valer pela própria celebração da negritude o valor do negro no país” (VELASCO, 2009, p. 239).

Na primeira metade do século 20, a entidade Frente Negra Brasileira foi importante para o Movimento Negro porque apresentava propostas políticas mais deliberadas. Com projetos sociais que intentavam a promoção social do negro, a entidade apostava na educação e mantinha “escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios” (DOMINGUES, 2007, p.106).

Além da importância simbólica que contemplava todos os homens de cor da época, as mulheres negras eram assíduas nas movimentações que ocorriam dentro da entidade. Segundo, Francisco Lucrécio<sup>3</sup>, um dos fundadores da Frente Negra e escritor, a mulher assumia uma posição importante dentro da FNB. Incontestável é a importância desse movimento para a preservação e a criação de uma cultura africana e afro-brasileira, bem como pelo apoio dado à educação e à arte, tendo como principal ferramenta de divulgação de ideias a imprensa.

De forma complementar e estratégica, as políticas de ação para a educação dentro das comunidades e as ferramentas de divulgação das ideias do Movimento Negro pela imprensa, além da discussão promovida no Brasil, foram formas que a FNB encontrou para que os negros lessem, pensassem sobre a própria condição de sujeito excluído na sociedade e, de alguma forma, agissem para mudar a realidade em que estavam inseridos.

---

<sup>3</sup> [http://www2.assis.unesp.br/cedap/cat\\_imprensa\\_negra/biografias/franciscolucrecio.html](http://www2.assis.unesp.br/cedap/cat_imprensa_negra/biografias/franciscolucrecio.html)

Portanto, os trabalhos com a história e a cultura dentro das comunidades e a divulgação destas pela imprensa negra foi importante nesse processo de resgate da memória, da construção da identidade ao mesmo tempo em que denunciava e problematizava as questões sobre liberdade e discriminação étnico-racial no Brasil.

Todas as estratégias políticas e sociais iniciadas pela FNB foram significativas para dar visibilidade aos grupos negros no Brasil, considerando este um dos maiores movimentos em número de pessoas associadas e em ações desenvolvidas no período. Porém, algumas dificuldades foram encontradas no percurso de lutas por uma construção de identidade, por igualdade. Essas dificuldades, que ainda persistem nos dias atuais, estão relacionadas a alguns equívocos criados em torno da construção de ideia de democracia racial e ao preconceito velado e excludente no Brasil.

A ideologia da democracia racial, apoiada no fato da mestiçagem enfraquece o Movimento Negro, pois mestiços não se veem pertencentes à cultura, e assim não aderem à luta empenhada pelas entidades e organizações negras.

Não há dúvida de que todas as culturas dos povos que no Brasil se encontraram foram beneficiadas por um processo de empréstimos e de transculturação desde os primórdios da colonização e do regime escravocrata. Mas, a realidade empírica, crua, observada por todos, é a de que o Brasil constitui o país mais colorido do mundo racialmente, isto é, o mais mestiçado do mundo (MUNANGA, 1999, p. 113).

A constatação de Munanga é um fato: negros e brancos passaram por um processo de mestiçagem. Mas como isto se organizou em cada país ou região aconteceu de forma específica. No Brasil, “a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial” (CARNEIRO, 2000).

Um dos problemas para a construção de uma identidade negra são os discursos de miscigenação difundidos no Brasil, com base nas relações entre negros, índios e brancos. Tais discursos desencadearam uma ideia de democracia racial ilusória e que, como resultado deslocou muitos dos afrodescendentes que poderiam apoiar os movimentos negros para um plano intermediário. Em um lugar pouco definido, no meio, na fronteira, ou seja, nem negro e nem branco: mestiço.

A exaltação do mestiço acoplada à teoria do embraquecimento, de ampla receptividade nos meios intelectuais e políticos, constitui-se na alternativa escolhida pela intelectualidade e pelos políticos para fazer o Brasil encontrar os rumos do progresso mediante o apagamento do negro e da cultura de origem africana do seu arquivo étnico-cultural (SOUZA, 2006, p. 48)

Essa alternativa levou homens mestiços a assumirem uma postura de neutralidade em relação às ações dos movimentos negros no Brasil contra o racismo. Eles não se sentiam representados nos movimentos porque acreditavam ter os mesmos privilégios do homem branco. Porém, o que se assiste no cotidiano das pessoas negras e de cor, porém, é diferente do conceito de “democracia racial”. Negros e mestiços ainda são discriminados racialmente. Conforme Munanga (1999, p.124):

Essa divergência sobre sua “autodefinição”, observada entre os afros politicamente mobilizados através dos movimentos negros de um lado, e as bases negras constituindo a maioria não mobilizada, de outro lado, configura o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro. Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços?

O desafio da Frente Negra, idealizada e liderada por Arlindo Veiga dos Santos<sup>4</sup> no começo da década de 1930, era promover a educação política, histórica e cultural do negro. Esse movimento se concentrava na construção da identidade coletiva do negro no Brasil. Mas como comentou Munanga (1999) a respeito desse processo, algumas divergências dificultavam um delineamento acerca da definição e construção da identidade. Para compreender essas divergências é necessário voltar ao período pós-abolição da escravatura para compreender o cenário das mudanças sociopolíticas do período e os motivos que motivaram a criação da entidade Frente Negra Brasileira apoiada à ideia de movimento ‘Negritude’<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Professor da Faculdade de Filosofia São Bento e jornalista do Correio Paulistano.

<sup>5</sup> Este movimento, surgido na França por volta de 1934 estruturou-se, inicialmente em torno de três eixos básicos: Construção de uma identidade; Rejeição de uma arte baseada na cópia de modelos europeus; Revolta contra a política colonialista europeia. Para Zilá Bernd (1987) este conceito é amplo e pode ter várias acepções. Em contraponto à Negritude com “N” maiúsculo, e ao qual usado como representação do Frente Negra, no texto, “há, portanto, um sentido lato de negritude, com “n” minúsculo, utilizado para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação e a conseqüente reação pela busca de uma identidade negra. [...] Tomado assim, de

[...] a Negritude, com “N” maiúsculo, representou um momento pontual na trajetória de construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo como um movimento que pretendia reverter o sentido da palavra negro (nègre, em francês, tem um sentido pejorativo, pois há a palavra noir, que consideravam menos agressiva) dando-lhe um sentido positivo (BERND, 1987, p. 28).

Após a abolição da escravidão no Brasil, com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, os negros foram lançados à própria sorte. As classes dominantes não promoveram oportunidades para inseri-los no mercado de trabalho. Como nota paliativa, no mesmo ano da abolição surgiu uma proposta de lei como medida para controlar possíveis desordens de nível social, política e econômica advindas do número excessivo de libertos sem emprego e sem moradia.

Passados dois anos, entrou em vigor o Código Penal de 1890, que mantém o caráter geral da disposição relacionada à repressão daquele que, sendo apto para o trabalho, não o faz porque não quer:

*“Art. 399. Deixar de exercer profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e **domicilio** certo em que habite; prover a subsistencia por meio de ocupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes”* (RACHID, 2013, p. 5).

Neste período, as mulheres negras sustentavam suas famílias com a renda que ganhavam como empregadas domésticas. Os homens negros eram obrigados a fugir dos grandes centros, por não terem oportunidade de emprego. Eles corriam o risco de serem abordados pela polícia, que lhes cobrava documentos que comprovassem um emprego fixo e domicílio. Impedidos de circular livremente os negros se agrupavam às margens da sociedade.

Alcançado por essa dupla discriminação - raça e vagabundagem -, o negro se viu sistematicamente colocado à margem das esferas mais significativas da sociedade. Encurralado, sobrou-lhe como único e semipermitido espaço social para desenvolver sua sociabilidade entre os seus pares os eventos e precários redutos lúdico-religiosos que o grupo mesmo criara, às vezes dentro de modelos adotados pelas camadas brancas (PEREIRA, 2011, p. 281).

Na década de 1910, de forma trôpega, contra a insatisfação ocasionada pela falta de oportunidade de trabalho e contra o apagamento de suas histórias e culturas, sem alternativa os movimentos negros no Brasil se uniram a uma imprensa

---

maneira abrangente, podemos dizer que sempre – ou quase sempre – houve negritude e sempre haverá” (BERND, 1987, p. 27-28)

sem comprometimento com valores igualitários: o objetivo dessa imprensa era ensinar aos negros as regras para conviverem com os brancos.

As publicações, de cunho pedagógico tinham, entre outros, a educação e o combate ao analfabetismo como temas centrais. Esses temas eram direcionados aos leitores negros com a ideia de que se fossem alfabetizados a situação financeira e social deles mudaria. O que se vê, porém, é que muitas dessas matérias eram instrumentos poderosos para manter o negro no lugar de submissão ao qual se encontravam. Ser alfabetizado, nesse sentido, está mais ligado a manutenção do poder do branco que o empoderamento de negros.

Aos leitores

[...] o combate ao analfabetismo, essa praga que nos faz mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; [...]. Vamos, meus amigos um pouco de boa vontade, porque combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro. Nós, homens de côr, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada patria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira (O Alfinete, 1919, p. 1, *apud* SANTOS, 2006, p.2).

Nesse período eram comuns, nas matérias jornalísticas, pequenos conselhos de como se portar e como agir diante da falta de oportunidade que assolavam a vida de muitos negros.

Carta sem cor

Devemos nos preocupar menos com o passado da raça, tratando agora de educa-la, preparando-a para as formidáveis lutas de amanhã. O passado foi horrível e o presente pessimo; que devemos esperar do futuro? Tudo, se tivermos o livro por escopo; nada se continuarmos o culto das tabernas! (FLORENCIO, O Alfinete, 1921, p. 2-3 *apud* SANTOS, 2006, p.3).

A Frente Negra Brasileira surge, portanto, com uma imprensa alternativa, na década de 1930, tentando desvencilhar-se das ideias de submissão e do apagamento da história e da cultura ao qual o negro continuava sendo submetido. Para isso, a entidade apostou no movimento Negritude como forma de protestar contra alguns intelectuais negros e construir uma identidade coletiva negra. O resgate da memória do africano e do afro-brasileiro, bem como a sua solidificação eram maneiras de persuasão que a Frente Negra Brasileira usava para protestar e consolidar uma tradição de cultura negra no Brasil. “[...] Os postulados da negritude

representaram um divisor de águas no movimento negro brasileiro na medida em que consolidaram a luta pela afirmação (ou orgulho) racial” (DOMINGUES, 2005, p. 38).

Na década de 30, o movimento FNB assume, portanto, a Negritude como movimento de combate ao preconceito racial, planejando estabelecer uma aproximação maior entre afrodescendentes. Em discordância quanto aos discursos e estratégias usadas pelos movimentos negros nas duas primeiras décadas do século XX. A educação dos negros foi revisitada e ressignificada. Ela era uma forma de oportunizar alguns benefícios, como ingressar no mercado de trabalho, entender a história de exclusão no Brasil e refletir sobre o apagamento de sua cultura da cultura nacional.

Contudo, a FNB “tornou-se conhecida por seu anticomunismo e pela xenofobia, materializada nos duros ataques à política de imigração e aos próprios imigrantes que chegavam ao país” (COSTA, 2006, p.142). Apoiando a subida de Getúlio Vargas ao poder, a Frente depara-se com o início de seu declínio, pois, “quando Vargas inaugura em 1937 o Estado Novo, suspendendo a liberdade de imprensa e dissolvendo os partidos, os jornais e organizações negros são forçados a encerrar as atividades” (COSTA, 2006, p. 143).

Perder espaço no jornal torna-se um problema à medida que ele se configurava em uma ferramenta importante de denúncia e divulgação de ações para a população negra. Também o movimento da negritude torna-se frágil à medida que o FNB não consegue uma unidade padrão e bem organizada da cultura africana, pois entre uma cultura e outra há negociações que rompem e criam outras formas de pensar e viver. Estas negociações, segundo Hall (2009) acontecem nas diásporas e está contrária à ideia de essência defendida no movimento negritude.

Nas palavras de Gilroy (2001, p. 18-21), o conceito de diáspora é uma alternativa “à metafísica da ‘raça’, da nação e de uma cultura territorial fechada”. Hall (2009, p. 324-325) tem um pensamento semelhante ao de Gilroy (2001) sobre o conceito de diáspora e afirma ainda que a cultura popular negra foi importante para a construção de uma identidade,

[...] uma vez que fomos excluídos da corrente cultural dominante – eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restavam e que foram sobredeterminados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais conexões foram forçadas. [...] Significa insistir que na cultura popular negra,

estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais pré-existentes.

A diáspora à qual os negros foram submetidos foi um processo forçado, um deslocamento não aceito e violento, imposto pela escravidão. A luta do movimento negro, nesse sentido, trabalha para efetuar a construção identitária desse negro, criando espaços de ressignificação da cultura (na e após a escravidão). O desafio surge, contudo, em romper com o mito de democracia racial, sustentado pela elite branca do país.

A contribuição do FNB para os negros do Brasil vem através do engajamento político que tenta ressignificar o negro na diáspora, abrindo também espaços para discussões mais complexas e aprofundadas sobre racismo, mesmo se equivocando, quando assumia, para isso, uma postura ditatorial nos discursos. A Frente Negra Brasileira foi identificada por pesquisadores como sendo o primeiro grande momento do Movimento Negro no Brasil devido aos propósitos políticos de ação, com objetivos mais claros, que as outras associações que existiram antes.

Nestes propósitos, além de colocar em pauta as questões sobre racismo no Brasil e a ressignificação do negro através de uma identidade que o incluísse, havia a ideia de pureza racial, de essência, de ascensão social dos negros. Essas características eram as marcas claras do FNB, que diferenciavam esse movimento negro dos anteriores.

Em outras palavras, o FNB junto com a imprensa negra está inserido num contexto de nascimento de defesa do negro e do despertar da consciência racial do negro, também, contra a fragmentação que existia entre os movimentos anteriores.

Em 1937, chega o fim das atividades da FNB em decorrência do Estado Novo e das divergências políticas ideológicas entre seus integrantes.

## 1.2 MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU) E OS CADERNOS NEGROS (CN)

Com a instauração da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a Frente Negra foi extinta. Nesse novo contexto político, marcado por repressão política e ideológica a qualquer movimento contestatório, houve muitos conflitos na

sociedade. Diante desses conflitos políticos e sociais, outros movimentos negros procuravam formas de organização para voltar ao combate contra o racismo no Brasil.

Com o advento da ditadura militar, do isolamento político a que eram restringidos alguns grupos sociais, incluindo os movimentos negros, houve uma fragmentação desses grupos. Mas muitos ainda existiam e resistiam às práticas políticas excludentes naquele contexto em que estavam inseridos. A reorganização política dos pleitos antirracistas pelos movimentos negros volta a acontecer em 1978. Depois de reuniões entre os grupos militantes, um ato de repúdio contra a discriminação racial aconteceu em São Paulo na área fronteiriça ao Teatro Municipal no dia 7 de julho de 1978. Nesse momento os manifestantes em frente ao teatro realizavam um protesto em repúdio à prisão, tortura e morte de Robson Silveira da Luz, acusado de roubar frutas na feira, e à discriminação racial sofrida por quatro crianças do time de voleibol do Clube de Regatas Tietê. Nascia nesse período, o movimento conhecido por MNU.

O desconforto de vários setores sociais diante das sucessivas discriminações que aconteciam no país foi o apoio que o MNU precisava para repensar os objetivos do Movimento Negro no Brasil. Pensar e medir os erros e acertos do passado e continuar lutando.

Enquanto a FNB defendia a integração simbólica dos negros no Brasil através de um discurso nacional hegemônico, os líderes do MNU condenam qualquer tipo de incorporação desse discurso e apostam num trabalho de conscientização sobre os efeitos negativos que o mito da democracia racial poderia causar à população negra, como se pode ver pela discussão de Sérgio Costa (2006, p. 144).

Assim, os conceitos de “consciência” e “conscientização” passam a ocupar, desde a fundação do MNU, lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento. Trata-se da tentativa de esclarecer a população negra sobre sua posição desvantajosa na sociedade, para, assim, constituir o sujeito político da luta anti-racista.

A conscientização, no processo deliberado pelo MNU de luta antirracista, é prioridade e algumas ações começam a ser deliberadas: panfletos são elaborados, atos públicos são realizados e há a criação de núcleos recreativos de moradores.

No plano simbólico, transfere o dia das comemorações oficiais da abolição da escravidão para o Dia da Consciência Negra sendo comemorado assim o aniversário de morte do Zumbi, líder do quilombo dos Palmares.

O aniversário da abolição da escravidão, comemorado e exaltado, principalmente, no governo de Vargas, portanto, deixa de ser a referência para os movimentos negros na década de 70. O MNU também não reverencia ou exalta a princesa Isabel pela libertação dos escravos. Faz parte das decisões desses militantes, também, a criação de outras datas; atos de renúncia às comemorações anteriores; bem como ações para conscientização da população negra sobre o mito da democracia racial, instauradas após a abolição.

Em uma crônica na Gazeta de Notícias (jornal abolicionista), em 19 de maio de 1888, Machado de Assis ironiza as iniciativas que levaram à abolição da escravidão.

No golpe do meio (coup d'état), mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado. [...] O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia [...] (ASSIS, 1973, p. 489-491).

A ausência de projetos que incluíssem os negros na sociedade, após a abolição, e as verdadeiras intenções da princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea, são polemizadas nessa crônica de Assis (1973). Não perdendo o foco, o que se pretende mostrar é que um século antes da fundação do MNU, os grupos abolicionistas já criticavam as verdadeiras intenções da princesa Isabel, apesar de tratarem a temática com o mesmo interesse que os movimentos negros.

Apesar das divergências ideológicas entre os movimentos negros, prevalece um discurso comum entre eles: questionar a classe dominante, nutrindo-se e apoiando-se nas próprias regras estabelecidas por elas. Importante frisar que o movimento de Negritude empunhado pela Frente Negra e pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>6</sup>, apesar da rigidez com que tratavam temas complexos, serviu de

---

<sup>6</sup> O Teatro Experimental do Negro, ou TEN, surgiu em 1944, no Rio de Janeiro. O movimento tinha como objetivo trabalhar pela valorização do negro no Brasil, através da arte, da cultura e da educação. Intentavam, na prática, “promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos

base para o MNU retomar a luta, estabelecendo objetivos e estratégias para a construção de uma identidade africana e afro-brasileira, oportunizada por ações concretas no plano cultural e educacional.

Nas iniciativas contra o racismo no Brasil, liderada pela Frente Negra Brasileira, cabe questionar se não haveria aí uma tentativa de levar a cultura brasileira a uma crise e a partir dessa crise estabelecer novas relações, costumes e discursos. Estabelecer uma nova ordem através de imposição de valores e regras, através da repetição, da rotina e dos discursos. E mesmo que a rotina e as ações de estabelecer novos discursos e relações estejam muito próximas aos aspectos parecidos com aqueles usados para o que Hobsbawm (1997) chama de “invenção de tradição<sup>7</sup>”, as ações dos movimentos negros são estratégias de resistência dos dominados.

A busca por legitimação é uma constante no Movimento Negro. Ela está intimamente vinculada, num primeiro momento às manifestações da Frente Negra. Essas manifestações tiveram como objetivo construir uma identidade coletiva negra e reforçar a ideia de supremacia através da força cultural, política e social entre a população negra. Essas propostas eram praticadas nos centros escolares sustentadas e organizadas pelos membros do grupo.

Com o Movimento Negro Unificado, o foco estava na conscientização do negro sobre o processo histórico que lhe exclui; na criação de valores simbólicos para a população negra e conseqüentemente a desconstrução do mito da democracia racial fortalecido pela classe dominante após a abolição da escravidão. Apropriando-se do que fala Fanon (2013, p. 223) sobre homem político, pode-se dizer que esse processo de conscientização é um caminho viável.

[...] O homem político não deve ignorar que o futuro ficará bloqueado enquanto a consciência do povo for rudimentar, primária, opaca. Nós

---

chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido” (NASCIMENTO, 2004, p. 211). A primeira ação do TEN foi alfabetizar operários, empregadas domésticas, favelados e alguns funcionários públicos. “Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros”.

<sup>7</sup> Por tradição inventada, Hobsbawm (1997, p.9) entende “[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado apropriado”.

homens políticos africanos devemos ter ideias muito claras sobre a situação do nosso povo.

Nesse trecho, Fanon incita negros militantes a agir contra a opressão procurando estratégias de conscientização da população negra sobre a existência da exclusão na sociedade, bem como a politização como força e organização para uma mudança significativa das relações étnico-raciais no mundo.

Em *Condenados da Terra*, o autor explora a temática do 'medo' como sendo o motivo desencadeante e marcante da violência nos processos de descolonização. "O colono se esquecia de que se enriquecia da agonia do escravo. Praticamente o colono dizia ao colonizado: Morra, mas que eu me enriqueça" (FANON, 2013, p. 223).

A violência não é apenas física. Ela pode ser psicológica e causar problemas na convivência, na autoestima, na forma como se enxerga o outro sujeito, seja ele o violentador ou o violentado. A violência sofrida está na memória dos que sofreram como está, também, marcada nos relatos jornalísticos, nos símbolos de lutas que foram eternizados em documentos, em monumentos, nas apropriações da cultura do colonizador.

A violência não é apenas física, pois compreende o espaço da memória, o que leva ao medo: o medo sentido pelo negro, devido à escravidão e à humilhação impostas pelo homem branco e aquele medo sentido pelo branco, diante da possibilidade de libertação, organização política e retaliação por parte do negro. O medo do homem branco estava, também, relacionado à economia. Perder um escravo equivalia a perder um instrumento usado para executar trabalho, o prejuízo era financeiro e econômico. Com o negro livre, o medo é vê-lo invadir o mercado de trabalho, ocupando cargos bem remunerados que, por tradição, o branco não admite disputar com um negro.

Fanon (2013, p. 224) sugere agir diante desse medo que gera a violência e dessa violência que se transforma em medo através da conscientização do povo negro sobre a história de exclusão e exploração cometidas contra eles e através da politização desse povo, como ação do pensamento consciente. E para que se tenha esse sujeito político, é preciso, segundo ele:

[...] que exista uma base, células que ofereçam, precisamente, conteúdo e dinamismo. As massas devem poder reunir-se, discutir, propor, receber

instruções. Os cidadãos devem ter a possibilidade de falar, de expressar-se, de inventar. A reunião de célula, a reunião do comitê é um ato litúrgico. É uma ocasião privilegiada que é dada ao homem para escutar e dizer. A cada reunião, o cérebro multiplica as suas vias de associação, o olho descobre um panorama cada vez mais humanizado.

As células e comitês, destacadas por Fanon, estão muito próximas da ideia de estrutura e organização de grupos politizados parecidos com os Movimentos Negros aqui destacados. Portanto, explorar o contexto histórico, político e cultural do Brasil desde a colonização e os processos que levaram negros e mestiços viverem à margem da sociedade são ações desenvolvidas pelo Movimento Negro, sendo estas ações importantes no processo de conscientização e politização do povo.

Desde o período escravocrata, abolicionistas já reverberavam sobre as relações de injustiça a que estava submetido o negro. Assumindo uma postura hegemônica político-social, a Frente Negra contribuiu no processo de resgate da memória do afrodescendente. Nesse contexto o MNU, que encontrava barreiras no período de restrições do regime militar, encontra formas para trabalhar os elementos simbólicos significativos para fortalecer o apoio popular de que precisavam.

O Movimento Negro Unificado, para Costa (2006, p.145), “[...] trata-se de iniciativas e organizações variadas que só se condensam numa plataforma única diante de acontecimentos de especial relevância”. A Constituição de 1988, o Centenário da abolição da escravidão, a Comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi, a preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo são exemplos de iniciativas relevantes dentro do MNU.

Nessa conjuntura, embora a data 13 de maio, em que se comemora a abolição da escravatura, fosse a representação simbólica de libertação dos escravos até então, ela não foi a escolhida pelo Movimento Negro Unificado como a representação de luta contra a exclusão social. Então, após a organização de uma conferência em 1978, os membros do Movimento Negro Unificado instituíram o 20 de novembro como o dia da Consciência Negra, data em que se comemora a morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares.

Em 1988 o presidente José Sarney, contrariando em partes as decisões do MNU, “declara feriado nacional, destinado às comemorações do Centenário da Abolição da Escravatura, o dia 13 de maio de 1988” (BRASIL. Lei nº 7.658). O Brasil passava por um processo de redemocratização, após o regime militar que perdurou mais de 20 anos, e neste mesmo ano é promulgada a última das sete constituições

brasileiras. A Constituição é um documento com regras de governo que rege ordem jurídica do país e,

[...] deve regular e pacificar os conflitos e interesses de grupos que integram uma sociedade. Para isso, estabelece regras que tratam desde os direitos fundamentais do cidadão, até a organização dos Poderes; defesa do Estado e da Democracia; ordem econômica e social (BRASIL, A CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2015).

Com a promulgação da Constituição, o Movimento Negro obteve maior visibilidade e espaço nas discussões e decisões políticas. A Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de preconceito de raça e cor; as leis de cotas nas universidades; a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui como obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na área de educação básica; a lei 12.519, de 10 de novembro de 2011 que institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, são alguns exemplos de iniciativas do governo, motivadas pelo Movimento Negro. Elas visam a certa reparação aos danos sofridos pela população negra na história do Brasil. Não esquecendo que,

[...] a Conferência da ONU contra o racismo em 2001 representa um importante ponto de inflexão, já que, pela primeira vez, ocorreu um debate de amplitude nacional sobre o racismo, apresentando-se novos dados e argumentos que comprovam, de forma irrefutável, a discriminação contra afro-descendentes (COSTA, 2006, p. 150).

Assim, como a imprensa negra foi importante para divulgação de ideias da Frente Negra brasileira, os Cadernos Negros o foram para o Movimento Negro Unificado. Enquanto a primeira contextualiza a história do negro, convoca para a luta contra a discriminação racial e denuncia os abusos da classe dominante, de forma objetiva; os segundos utilizam a subjetividade como estratégias de conscientização e construção do homem negro político e são frutos da contribuição coletiva de escritores e leitores negros.

Cadernos Negros é uma coletânea de livros que reúnem poemas e contos sobre a temática afrodescendente e africana. A ideia dos CN surgiu em 1970 por grupos de universitários e militantes negros. Neste ano, muitas entidades negras se organizam politicamente em movimentos de resistência à cultura hegemônica e havia uma preocupação, também, com a ausência de textos literários escritos por negros.

O nome 'Cadernos Negros' foi criado por Hugo Ferreira, um dos idealizadores do projeto. Um dos motivos para o nome da coletânea seria o fato de que naquela época muitos autores, por não terem máquinas, rascunhavam seus poemas e contos em cadernos. Outra referência ao nome CN são os cadernos de Carolina Maria de Jesus, autora negra que escrevia em cadernos que encontrava no lixo.

No ano de 1978, um ano após a morte da autora Carolina Maria de Jesus, é lançada a primeira coletânea dos CN e teve os custos pagos, inicialmente, pelos próprios autores. Em 1980, surge o grupo Quilombhoje<sup>8</sup> que passa a ser o responsável pelas publicações nos CN.

Os escritores, tanto dos Cadernos Negros como do Jornal do MNU, tentam criar uma tradição de escritos peculiares para que, incluídos na textualidade brasileira, interfiram nas bases da cultura nacional já instituída.

[...] Acrescenta-se, ainda, o empenho de conscientizar negros e não negros da fragilidade do mito da democracia racial no Brasil, apontando as implicações deste discurso para a continuidade na estruturação do poder e na sedimentação das desigualdades e injustiças sociais. Com tal objetivo, fazem uso de termos como conscientizar, reflexão, mobilizar, organizar, resgatar, lutar, combater, palavras de ordem se repetem em artigos do Jornal do MNU e em poemas e contos dos CN (SOUZA, 2006, p. 64).

O resgate e a invenção de uma tradição atendem a objetivos e têm características distintas. Para Hobsbawm (1997), esses objetivos estão relacionados a questões de poder e possuem como característica a invariabilidade. Ela perdura enquanto os costumes são repetidos e tem um valor simbólico para as pessoas que participam do contexto. Mas mesmo diante de aspectos que parecem tão bem organizados e irredutíveis a mudanças, as tradições podem convergir em alguns pontos e encontrar algumas dificuldades de permanência na sociedade quando,

[...] uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as "velhas" tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais as "velhas" tradições são incompatíveis; quando as velhas tradições, juntamente com seus promotores e divulgadores institucionais, dão mostras de haver perdido grande parte da capacidade de adaptação e da flexibilidade; ou quando são eliminados de outras formas (HOBSBAWM, 1997, p.12-13).

Diante das posições de Souza (2006) e Hobsbawm (1997) parece ficar claro que o Movimento Negro vai tentando construir uma identidade própria dentro de uma

---

<sup>8</sup> Sobre Quilombhoje e Cadernos Negros, favor consultar: <http://www.quilombhoje.com.br/>

tradição institucionalizada que a exclui. Também usa como ferramentas discursos que os situam em um espaço e contestam as velhas tradições na tentativa de produzir novos padrões sociais.

O que muda no Movimento Negro Unificado, portanto, é a ausência de um discurso hegemônico como utilizado pela Frente. Entretanto, de forma ampla, todos os movimentos tiveram como objetivo combater a violência e a exclusão do negro na história. O que faz pensar que viver em termos de igualdade de direitos e oportunidades foram motivos para a luta que ainda permanece nos dias de hoje.

Os Cadernos Negros entram nesta luta, junto com o MNU, com um discurso subjetivo, tentando desconstruir as estruturas já formalizadas nos textos poéticos e jornalísticos sobre a identidade nacional. Nesses mesmos cadernos, os negros questionam a mestiçagem como um dos atributos a essa identidade nacional que aparece como símbolo de democracia racial.

Essa tentativa de fazer os leitores dos Cadernos refletirem sobre suas origens sem negar as particularidades de cada grupo é uma forma de garantir que o grupo de negros e mestiços construa também uma identidade, que os distinga dos outros grupos ao mesmo tempo em que os inclua na sociedade.

Incluir o negro na sociedade implica ter o seu valor respeitado, reconhecendo, em termos de representatividade, a sua contribuição para a cultura coletiva nacional. Parafrazeando Zilá Bernd (2003, p.15) as literaturas minorizadas trabalham com um projeto identitário, dentro de um sistema de literatura hegemônico instituído, reivindicando o seu espaço e a sua autonomia no interior dessa literatura hegemônica.

[...] as literaturas dos grupos discriminados – negros, mulheres, homossexuais – funcionam como o elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os pontos de ancoramento do sentimento de identidade, essencial ao ato de auto-afirmação das comunidades ameaçadas pelo rolo compressor da assimilação (BERND, 2003, p.15).

A literatura produzida por negros dentro dos movimentos tem mais de um objetivo: faz refletir sobre a privação da sua liberdade na sociedade e convoca a população negra a cultivar o respeito à cultura e à história africana. A conscientização do negro sobre essas privações e o engajamento num projeto identitário que reivindica espaço, são seus principais objetivos. “Ela se origina da consciência de sua perda e se desenvolve na busca de sua reconstrução” (BERND,

2003, p 16). Essa literatura de resistência começa bem antes do ano de 1978, quando se publica o primeiro editorial dos Cadernos Negros.

O destaque aos Cadernos Negros justifica-se pelo apoio ao/do Movimento Negro Unificado e, acima de tudo, pelo engajamento de negros na construção de uma literatura afro-brasileira de língua portuguesa que os represente e dessacralize<sup>9</sup> a literatura vigente. Concorde-se aqui com Bernd (2003, p.19) quanto ao fato de que “a construção da identidade é indissociável da narrativa e consequentemente da literatura”. Os Cadernos Negros contribuíram de forma significativa no Movimento Negro, arquitetando, no plano da subjetividade, formas de criticar as classes dominantes e destacando-se como força criativa e ideológica.

Construir o pensamento crítico em relação ao mundo e às pessoas está intimamente ligado à construção de alteridade, é a alteração de si, quando em contato com o outro. Essa alteração ocorre quando, na relação com o texto literário, à medida que lendo sobre as experiências, mesmo que subjetivas, de outras pessoas, o leitor interage, pensando a sua condição, diante da narrativa ou do poema lido. Pelo viés da filosofia, Silva (2012, p.24) explicita que:

O sujeito nunca é idêntico a si mesmo, mas constantemente vem a ser, como uma existência narrada para si e que se constitui nessa trajetória diferenciada. O sujeito nunca se constituirá totalmente como realidade fechada em si mesma, porque a subjetividade não é mais do que a ação de tornar-se sujeito, constantemente reiterada. E a alteridade faz parte desse processo, porque a ação de tornar-se sujeito inclui a constante alteração de si e nunca a repetição do mesmo.

Portanto, a literatura é uma poderosa ferramenta de conscientização sobre si e sobre o outro, e as leituras, mesmo que subjetivas, sempre levam a caminhos objetivos, ou seja, sempre levam a realidades que podem ser repensadas, recriadas, transformadas. Sobre conceitos de texto poético e suas funções específicas, Tatit (2008, p.41) acrescenta, à luz das ideias do linguista Jakobson (1969), que a poética ressalta os efeitos de “novidade, estesia e continuidade e, principalmente, de recriação ou releitura do mundo, por meio do simbolismo que se instala entre expressão e conteúdo, nos textos”. Entende-se, através da perspectiva de conceito

---

<sup>9</sup> Palavra usada por Edouard Glissant, poeta e crítico antilhano, para exemplificar os processos de formação das literaturas nacionais. “há a função de dessacralização, função de desmontagem das engrenagens de um sistema dado, de pôr a nu os mecanismos escondidos de desmistificar” (Glissant *apud* Bernd, 2003, p. 19).

de Jakobson, que as análises do texto literário são subjetivas, porém, constituintes de saberes e valores objetivos.

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um sabor insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades (COMPAGNON, 2009, p. 47).

A série Cadernos Negros contribui para uma análise do racismo existente na sociedade ao mesmo tempo em que inicia uma discussão sobre o conceito de literatura negra. Tanto para Proença Filho como para Zilá Bernd, a poesia negra é um processo de trânsito da alienação à conscientização e não “se atém à cor da pele do escritor, mas à enunciação do pertencimento” (DUARTE, 2010, p. 117). Luiza Lobo discorda dessa definição, alegando que qualquer pessoa, nesse sentido poderia escrever literatura negra, “juntamente com Brookshaw (1983), entende ser tal literatura apenas aquela ‘escrita por negros’” (DUARTE, 2010, p. 118).

A literatura negra é um conceito ainda complexo. A própria epistemologia do termo “literatura negra” não abarca toda a diversidade cultural e histórica que há dentro dos grupos negros. Mas há conceitos sendo construídos, dialogados entre os intelectuais que trabalham com as questões do afrodescendente.

Eduardo de Assis Duarte, por exemplo, flexibiliza os conceitos já estabelecidos, tentando chegar a um consenso sobre essa literatura empenhada, “mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica” (DUARTE, 2010, p.135). Ele distingue alguns identificadores para o que chama de literatura afro-brasileira: 1) a temática (mitos, lendas, elementos rituais, religiosos e oralidade); 2) a autoria (interação entre escritura e experiência); 3) o ponto de vista (visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto); 4) a linguagem (construção de uma nova ordem simbólica) e, 5) o público alvo (o autor sendo porta-voz da comunidade).

Sobre os conceitos do que seja literatura negra ou sobre o que seja literatura afro-brasileira, caberia discutir – junto com a análise da poesia produzida por alguns poetas e militantes negros, assim como aquela produzida dentro daquelas características que Eduardo Assis Duarte chama de “identificadores”, expostas no parágrafo anterior, em um trabalho aprofundado, porque tal discussão serve para fortalecer os conceitos de literatura negra bem como a análise da poesia produzida

por alguns desses poetas e prosadores em que os conteúdos veiculados expressam manifestações de resistência ao racismo.

A intenção aqui é mostrar que os Cadernos Negros foram significativos para sensibilizar porque problematiza as questões que levavam à exclusão da cultura e da história do afrodescendente da sociedade brasileira ao mesmo tempo em que foi um projeto inédito na literatura devido a sua constância de publicações que, “apesar da heterogeneidade das contribuições, revela o grande desejo dos autores de influir, através da literatura, em seu meio social” (BERND, 1987, p. 129). Essa constância contribuiu muito para o fortalecimento de uma escrita com características peculiares.

À guisa de arremate pode-se aproximar os dados recolhidos na Frente Negra Brasileira com os do Movimento Negro Unificado (1978) porque ambos, apesar das diferenças ideológicas, colocaram o negro como foco de estudos e no rumo da inclusão, reforçando a ideia de igualdade racial.

Em Souza (2006, p.98), viu-se que o fato de abordar a questão racial no espaço acadêmico brasileiro veio enriquecer a produção de reflexões e estudos sobre esse assunto no Brasil. Não se pode negar que nas últimas décadas eventos e grupos de estudos e de trabalhos tratando da conscientização do negro sobre sua atuação na sociedade, aliados a outros fatores, contribuíram para a inserção do tema na agenda acadêmica e nos discursos políticos.

Portanto, os estudos incluindo os movimentos negros contribuíram para as discussões nacionais e internacionais, fortalecendo o surgimento de ações afirmativas, sendo um passo decisivo na conquista de ações igualitárias.

## 2 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PRÁTICA DE IGUALDADE RACIAL NO BRASIL

*Depois de nos espremermos  
Sob as pontes  
Dividindo pedaços de vão  
Depois de esquentarmos nossos medos  
Nos limites de cada prisão  
E de disputarmos com todos os bichos  
Buracos no parmesão  
É hora de outras partilhas...  
Distribuir agasalhos, e não o frio  
[...] é tempo de outros papéis  
e – por que não? – de anéis...  
(Lande Onawale)*

A discussão sobre a importância dos movimentos negros no Brasil, proposta no primeiro capítulo, serve como base para este segundo porque se verifica que, apesar dos ganhos que esses movimentos tiveram em direitos civis, muito ainda é necessário pensar e fazer para que a democracia se efetive no país e a igualdade racial seja uma realidade.

Com o intuito de discutir e promovê-la, novas políticas foram pensadas e ampliadas em propostas que abrangem várias instâncias da sociedade. Estas políticas, conhecidas como políticas afirmativas visam diminuir a exclusão e oportunizar condições fundamentais para que as pessoas sejam sujeitos de sua própria história, formando-se como sujeitos autônomos. Apropriando-se do que Morin (2008, p. 95-96) compreende por tal ideia,

*Ser sujeito não quer dizer ser consciente, também não quer dizer ter afetividade, sentimentos, ainda que evidentemente a subjetividade humana se desenvolva com a afetividade, com sentimentos. Ser sujeito é colocar-se no centro do seu próprio mundo, é ocupar o lugar do 'eu'. [...] Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente.*

Dessa forma, pode-se dizer que ser consciente e ser sujeito nem sempre coincidem na medida em que este último depende de vários fatores para que um indivíduo possa exercer a sua subjetividade e a sua objetividade no mundo. Por isso, Edgar Morin (2008) diz que ser sujeito é ao mesmo tempo possuir autonomia e ser dependente.

As relações humanas, dentro de toda a sua complexidade, são movidas pelos agrupamentos, pelas tradições, pela cultura, pelos costumes, pelas noções de sujeito no mundo. O agir do sujeito na sociedade ganha força quando esta ação se desenvolve em grupo e não de forma solitária.

Agir de forma solitária pode não ser garantia de participação no mundo social porque no âmbito das relações humanas, as negociações culturais fazem parte da construção da identidade, das políticas e de outras formas de organização que mantêm vivos os laços e a participação dos sujeitos nessa sociedade.

## 2.1 O PENSAMENTO COMPLEXO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

A autocrítica, por vezes, é um ato individual e importante no processo de conscientização do sujeito sobre as desigualdades e exclusão a que está submetido. Contudo, concorda-se com Morin (2008, p.164) quando afirma que “as tomadas de consciência necessitam de autocrítica e esta tem necessidade de ser estimulada pela crítica”.

Nesse sentido, os poemas dos Cadernos Negros, com o Movimento Negro Unificado e Imprensa Negra, junto à Frente Negra Brasileira, foram estratégias para conscientizar a população negra sobre o preconceito, a discriminação e o racismo institucional que aconteciam e ainda acontecem no Brasil.

O termo Racismo Institucional surgiu através do Movimento Norte-americano na década de 1960 e ganhou definição apenas na década de 1990 depois que policiais absolveram um grupo de brancos responsáveis pelo assassinato de Stephen Lawrence<sup>10</sup>, um estudante negro. Num documento judicial chamado Relatório Macpherson, relativo ao caso, a questão foi ampliada com argumentos de que o caso não se tratava apenas de atos discriminatórios por parte dos policiais envolvidos, mas sim da própria instituição policial que usou de tolerância excessiva, por meio de dispositivos diversos, para absolvição dos criminosos.

No Brasil, as questões raciais são recebidas de forma peculiar. A ideia de democracia racial que foi difundida por alguns teóricos descaracteriza a luta dos movimentos negros contra o racismo institucional. Portanto, o racismo institucional no Brasil existe, mas de forma velada.

---

<sup>10</sup> Sobre o caso de Stephen Lawrence: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/04/britanicos-lembram-20-anos-de-morte-de-jovem-por-racismo.html>

Sobre o que significa e os objetivos do Racismo Institucional, Moraes (p.11, 2013) esclarece:

O termo Racismo Institucional foi cunhado com o intuito de ampliar o conceito clássico de racismo, levando-o para além do escopo limitado do indivíduo. O conceito interpela as instituições a se repensarem diante de sua seletividade racial em relação a indivíduos e grupos, seletividade esta que opera de forma estrutural na contemporaneidade, demarcando de maneira inequívoca espaços e privilégios e solapando a plenitude do conceito de dignidade da população negra. (MORAES, p. 11, 2013)

Frente a realidade brasileira sobre as questões raciais, os textos e poemas sobre escravidão, preconceito e discriminação sofridos por negros, presentes nos volumes dos Cadernos Negros, era o estímulo e convite para a tomada de consciência sobre as desigualdades sofridas por negro. Da mesma forma, evidenciava-se a crítica feita por intelectuais de diversas áreas sobre o racismo e o mito da democracia racial<sup>11</sup>.

Os intelectuais engajados na luta por libertação, autonomia e respeito à população negra nas diásporas; os movimentos negros que se organizaram politicamente, garantindo, com isso, força para a luta em grupo, resgate da autoestima e enfrentamento do racismo institucional; as artes como instrumento que politiza ao mesmo tempo em que sensibiliza foram e continuam sendo estratégias de conscientização, ação e autonomia do negro.

Concorda-se com Paulo Freire (1996, p.3) quando pronuncia que a “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. O engajamento dos grupos excluídos e a tentativa de construção de uma identidade para fortalecer os laços de amizade e luta entre seus pares é essencial para consolidar, simultaneamente, a autonomia de cada um.

Esta autonomia – que “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p.107) - é um processo que passa, em primeiro lugar, no plano da consciência. Esta consciência, como explica Sartre (2012), acontece a partir do que ele chama de consciência irrefletida, ou seja, as ações práticas no mundo.

---

<sup>11</sup> “A ideologia da democracia racial propunha uma visão da nacionalidade brasileira associada à noção restrita de mestiçagem dos vários grupos étnicos raciais sem especificar seu papel na construção do Estado-nação e sua expressão nas relações de poder real” (JÚNIOR; ZONINSEIN, 2008, p. 28).

As experiências que o sujeito vivencia, sejam elas lendo poesia, por exemplo, ou presenciando aspectos reais que impactam sua vida, de alguma forma, provocam mudanças em sua vida. Diante das impossibilidades de lidar com sensações e sentimentos, o sujeito tende a mudar as suas ações de forma consciente.

Portanto, a consciência irrefletida, são estas experiências de vida, apreendidas no mundo e que motivam outros tipos de consciências irrefletidas, ou seja, outros modos de agir e pensar o mundo. Pelas palavras de Sartre (2012 p.63-64):

A impossibilidade de achar uma solução ao problema, apreendida objetivamente como uma qualidade do mundo, serve de motivação à nova consciência irrefletida que capta agora o mundo de outro modo e sob um novo aspecto, consciência irrefletida que ordena uma nova conduta – através da qual esse aspecto é captado – e serve de elemento à intenção nova.

Por uma perspectiva fenomenológica, Sartre esclarece a importância das emoções para a consciência, sendo elas estratégias de convivência entre o plano subjetivo (consciência) e o plano objetivo (ações) no/sobre o mundo. Assim “[...] o sujeito emocionado e o objeto emocionante estão unidos numa síntese indissolúvel. A emoção é uma certa maneira de apreender o mundo” (SARTRE, 2012, p.56).

Nessa perspectiva, pensemos o negro num contexto em que dificilmente encontra representatividade. Pensemos também que durante o processo de maturação da ideia de liberdade em 1888, com a promulgação do fim na escravidão, ainda permaneciam a discriminação e o preconceito que geraram tantos conflitos, mortes e ódio.

Diante dessas reflexões, fica clara a importância de ações dentro da sociedade. Ações essas que trabalhem na construção da identidade, da autonomia, da alteridade e da consciência política necessária para as práticas libertadoras e democráticas. As ações afirmativas, nesse contexto, são formas concretas de intensificar o trabalho contra a desigualdade racial no Brasil.

Palavras-chave como: sujeito, identidade, consciência e autonomia, usadas neste início de capítulo, sugerem pensar a individualidade dentro de um todo, sugerem pensar as relações sociais complexas que existem. Sugerem pensar a diversidade cultural como algo agregador e não excludente. O ser humano precisa

ser respeitado dentro da sua individualidade e incluído no mundo com oportunidades iguais.

Precisamos de um método que saiba distinguir, mas não separar e dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropossocial, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do social, nem a do individual, isto é, que possa enfrentar as questões do sujeito e da autonomia (MORIN, 2005, p.279).

Neste momento se faz importante esclarecer o que é esse sistema complexo, as definições de ações afirmativas e políticas públicas e de que forma a complexidade e as políticas públicas trabalham juntas. A complexidade, segundo a teoria do pensamento complexo de Morin (2008, p. 20) é:

[...] um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal.

Talvez seja improvável entender a sociedade sem analisá-la na perspectiva da complexidade, envolvida nesse “tecido” que é arquitetado, ou seja, um pano construído com vários fios que se encontram. É o que Bruno Latour (2012) chama de redes. Tecido e redes são metáforas para dizer que os seres humanos, em grupos ou sozinhos, podem não conseguir interagir por diversos motivos: linguagem, culturas, ideologias, mas que de alguma maneira estão conectados. Isto é o paradoxo do uno e do múltiplo.

Estas relações culturais e sociais são discutidas por Hall (2009, p.13-19) em sua teoria cultural. O autor sugere pensar as relações sociais e culturais, “de forma não reducionista”, e com isso defende “a hibridização ou impureza cultural enquanto a forma em que o novo entra no mundo”. As interações, os encontros entre as culturas, os diálogos, propiciam esse “novo”.

O que há de comum entre esses autores é a ideia de “dialógica” nas relações. “O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade [...]” (MORIN, 2005, p. 189). Em outras palavras: trata-se das interações sociais como algo em constante mudança e adaptação. É a negociação entre os ‘atores’.

Ator é um termo usado por Latour (2012) para designar os vários papéis das pessoas na sociedade e enquanto conectadas umas às outras, influenciadas por suas relações. Ele usa ainda a expressão “ator-rede”.

O “ator”, na expressão hifenizada “ator-rede”, não é a fonte de um ato e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção. [...] Se quisermos desdobrar a metáfora, a própria palavra ator desvia nossa atenção para um tal deslocamento da ação, advertindo-nos de que esse não é um caso coerente, controlado, bem acabado e bem delineado. Por definição, a ação é deslocada. A ação é tomada de empréstimo, distribuída, sugerida, influenciada, dominada, traída, traduzida. Se se diz que um ator é um ator-rede, é em primeiro lugar para esclarecer que ele representa a principal fonte de incerteza quanto à origem da ação (LATOURE, 2012, p.75-76).

Todo esse emaranhado de teorias seja na perspectiva filosófica com Sartre; na perspectiva sociológica com Hall; na perspectiva pedagógica com Freire; ou na definição de ator-rede de Latour – que inclui essas áreas de pesquisas e correntes teóricas citadas –, parte do princípio que as relações humanas são complexas. Complexas porque individuais, coletivas, mutáveis, adaptáveis, vivas e paradoxais.

A afirmação de Morin (2005, p. 282) “Toda a vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências” é um pensamento que cabe discorrer e relacionar às práticas de políticas públicas, bem como de constitucionalidade, porque desempenha um papel de aparato social e legal (leis) para que a democracia aconteça no país. Portanto a relação que se pode fazer entre autonomia e dependência, que sugere Morin, é a de que não basta apenas boa vontade, por parte do indivíduo que está às margens da sociedade, que está sofrendo preconceitos e discriminação e que, de alguma forma, lhe foi negado o direito de participatividade social, cultural e histórica.

São necessários, contudo, diálogos que façam refletir sobre os motivos que desencadearam a baixa participatividade de negros em cargos considerados privilegiados na sociedade e intervenções políticas que garantam oportunidades em vias de igualdade. As políticas públicas, nesse ínterim, viriam ser a dependência necessária e momentânea para a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos.

O objetivo da política pública é muitas vezes alterar ou manter o comportamento de um grande grupo de indivíduos ou organizações para o alcance de um resultado socialmente desejável. O desafio na avaliação das políticas públicas está no fato de que os indivíduos de uma população não reagem de uma mesma maneira à introdução de novas políticas ou de um

conjunto de incentivos. Além disso, o resultado global de uma política pública não é a simples soma das reações individuais, pois essas reações interagem e alimentam-se umas às outras. Sendo assim, o resultado da implementação de qualquer política pública é um produto que emerge de muitas decisões individuais e da maneira pela qual essas decisões interagem entre si e com a política (IPEA, 2015, p. 43).

As ações afirmativas são, portanto, programas de políticas públicas ou privadas, pensadas e planejadas estrategicamente para a redução de desigualdades sociais. A expressão “Ação Afirmativa” foi criada, segundo Gomes (2001, p.40), em 1963, pelo governo de John Fitzgerald Kennedy, presidente dos Estados Unidos, significando

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado.

As mudanças de cunho democrático que estão ocorrendo no que diz respeito à ampliação das ações afirmativas são em defesa dos direitos de grupos que sofrem discriminação e são vítimas de exclusão social. As ações têm em vista reconhecimento cultural, proteção social, acesso a bens materiais, combatem as discriminações religiosas, étnicos raciais, de gênero, aumentando a participação desses grupos minoritários na educação, na política, na saúde e no mercado de trabalho.

As ações governamentais estabelecidas durante a história de desigualdades de raça e gênero no Brasil e no mundo foram resultados de relações de poder, de silenciamento de grupos, de resistência, de lutas e diálogos entre esses grupos e os grupos que compõem o conjunto de órgãos que administram o País, ou seja, movimentos sociais e governo.

Na esfera da igualdade racial, as mudanças que vêm ocorrendo podem ser creditadas ao Movimento Negro. Neste ponto fica justificado, ao mesmo tempo, o quão é relevante entender, refletir e ensinar a história e a cultura do africano e afrodescendente reavendo, contudo, o título de coadjuvantes na construção da nação brasileira. Dessa forma, conferindo-lhes, através da revisitação da história e da cultura, o título devido: o de protagonista na construção da nação, na construção do Brasil.

Revisitar o passado é um processo necessário para entender as lutas dos movimentos negros e as ações governamentais promovidas a favor da erradicação do racismo institucional e da discriminação de raça e de cor. Todas as leis, conferências, programas, decretos, ocorreram porque houve lutas e discursos contra a situação de discriminação, que o negro estava submetido no passado.

Todas as reflexões em torno do preconceito, discriminação e racismo, levam a pensar que é necessária uma desconstrução de conceitos pré-estabelecidos sobre história e cultura de um povo ou nação sobre os temas que envolvem os grupos étnicos raciais.

O termo “desconstrução”<sup>12</sup> está ligado ao filósofo Jacques Derrida (1930-2004), que defende em suas obras a dissolução das fronteiras entre filosofia e literatura. Para ele, mais que conceitos fechados em si, são importantes diálogos abertos com os vários campos dos saberes para a construção constante de relações humanas férteis que ampliem as discussões, através do diálogo, para além dessas fronteiras. Derrida (1991, p. 372) esclarece que

a desconstrução não consiste em passar de um conceito para outro, mas em modificar e em deslocar uma ordem conceitual [...] É fornecer a tudo o que se joga nas operações de desconstrução a oportunidade e a força, o poder da comunicação.

Outros termos, como “indecidíveis”<sup>13</sup>, ou, “quase-conceitos” são usados por Derrida inicialmente em suas obras, trilhando, assim, o caminho para o que ele veio chamar de teoria da “desconstrução”. Esses termos são apenas alguns dos criados pelo autor para criticar o que ele chama de fórmula filosófica ocidental que, pelo viés da dialética, tornam os conceitos e teorias binárias.

Ao se utilizar dessas palavras, que parecem escorregadias, mas que traduzem bem as constantes mudanças que ocorrem na história e na cultura em

---

<sup>12</sup> “Operação que consiste em denunciar num determinado texto (o da filosofia ocidental) aquilo que é valorizado e em nome de quê e, ao mesmo tempo, em desrecalar o que foi estruturalmente dissimulado nesse texto” (SANTIAGO, 1976, p.17).

<sup>13</sup> “Elemento ambivalente sem natureza própria, que não se deixa compreender nas oposições clássicas binárias; elemento irreduzível a qualquer forma de operação lógica ou dialética” (SANTIAGO, 1976, p.49).

todo o mundo, Derrida propõe o diálogo constante entre os sujeitos, independente da área do saber. Seria um jogo<sup>14</sup> de interações.

Esse jogo de interações tem a ver com a possibilidade de participação de pessoas, vindas de diferentes campos intelectuais. Para Derrida, não há uma ideia ou conceito que resolva ou explique tudo de forma simples e objetiva, pois o ser humano é diverso e deve ser pensando dentro dessa diversidade.

O filósofo Lobo (2014) concorda com essas relações humanas férteis através do diálogo que propõe Derrida. Ele fala dos objetivos dessa desconstrução das teorias filosóficas ocidentais e sugere que seus pares tenham coragem para andar nessa linha insegura e flexível das teorias que dialogam entre campos diferentes:

[...] a Desconstrução consiste em enxergar a partição no coração dos conceitos, pois estes já são desde sempre partidos – e só conseguirá ver tal partição o filósofo que também tiver seu coração partido, ou seja, que carregar nele mesmo a marca da interdição e conseguir suportá-la. O filósofo, em seu amor pelo mundo, deve suportar estar diante do trauma que é a desconstrução do próprio mundo, da precariedade de sentidos e da espectralidade do real, e estar sempre disposto a denunciar toda e qualquer postura autoritária que tente apresentar o mundo em sua plenitude, o real em sua totalidade, espantando assim o assombro originário que é o que inaugura a própria filosofia.

Quando Lobo (2014) denuncia o autoritarismo, ele está subscrevendo o sentido que Derrida sugere com seu termo desconstrução. Ademais, ele se mostra alinhado com Morin (2008) e o pensamento complexo, bem como de acordo ainda com Hall (2009), quando fala em diáspora e questiona o discurso de essência cultural ou racial. Por outro lado, também dialoga com Latour (2012), quando fala que os sujeitos estão conectados ao que chama de redes. Pode ser que Lobo esteja de acordo com todas as teorias e conceitos que não limitam o intelectual a pensar a humanidade, a sociedade em termos binários.

Os autores destacados parecem concordar sobre o problema da dicotomização de conceitos, fechando-os em áreas específicas de estudo, por correr o risco de impossibilitar, com isso, uma visão mais ampla da questão. É o que Rocha (2006) diz ao explicar sobre a visão centralizadora que foi uma das características mais marcantes do etnocentrismo e de como essa ideia influenciou o pensamento e

---

<sup>14</sup> “O conceito de jogo aparece como a possibilidade de destruição de um significado transcendental. [...] O jogo é sempre jogo de ausência\* e de presença\*, mas se o quisermos pensar radicalmente, é preciso pensá-lo antes da alternativa da presença e da ausência, é preciso pensar o 'ser' como presença ou ausência a partida possibilidade de jogo, e não inversamente” (SANTIAGO, 1976, p.53).

a exclusão de alguns grupos de sujeitos. Mesmo com o campo da antropologia, que é opositora ao pensamento etnocêntrico e trabalha com o conceito de relativização, ainda é uma constante os preconceitos formados sobre a cultura do outro.

Sobre relativização, Rocha (2006, p. 20) explica que é uma das ideias mais importantes da antropologia e acontece quando

[...] vemos que as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição. [...] Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta mas no contexto em que acontece. [...] Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos. [...] Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença.

O diálogo e a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, por exemplo, são o que o Movimento Negro no Brasil vem tentando ao longo da história de lutas. Todas as discussões e teorias que vão surgindo nascem desse processo de lutas, militância e resistência às discriminações sofridas.

Portanto, trabalhar numa perspectiva de consciência sobre a existência do racismo institucional torna-se prioridade do Movimento Negro e das ações afirmativas, por entenderem que abrir um diálogo sobre os problemas que negros e pardos enfrentam na sociedade, por conta do racismo, seja o caminho para relações mais tolerantes e democráticas.

A partir da desconstrução do mito da democracia racial, do diálogo entre comunidade, escolas e universidades, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, que envolve muitas vozes, muitas perspectivas e “muitas áfricas”, poderá ser possível a conscientização sobre a exclusão que vem sofrendo o afrodescendente na sociedade.

A conscientização é um processo importante nessa luta, mas precisa acontecer em vários locais. Professores e acadêmicos do ensino superior, especialmente os de cursos de licenciatura, precisam fomentar a discussão em sala de aula. É com esse intuito que as ações afirmativas acontecem e são esses os ganhos, de um processo de décadas que o Movimento Negro tem presenciado.

Desconstruir, relativizar, tecer diálogos entre grupos culturalmente diferentes e intelectuais de áreas diferentes são práticas, usadas anteriormente, para refletir e agir sobre o problema da hierarquização de classes, das relações de poder e da marginalização de alguns sujeitos na sociedade.

Há que se registrar também que alguns historiadores, poetas, sociólogos, filósofos, intelectuais de várias áreas dos saberes trabalham numa perspectiva do relativismo e do diálogo, em que as interações entre os sujeitos são inevitáveis, necessárias e, por tudo isso, perpassam as fronteiras territoriais demarcadas.

Edward Said em sua obra, *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*, debate sobre a linha tênue que existe entre fronteiras geográficas e simbolicamente marcadas e de como elas “acompanham as [fronteiras] sociais, étnicas e culturais de um modo previsível”. A previsibilidade é encontrada quando o autor analisa a ficção criada no ocidente sobre o oriente, resultando no que chama de orientalismo<sup>15</sup>. Para Said (1990, p.17) a relação entre ocidente e oriente é, acima de tudo, de “poder, de dominação, de graus variados e de uma complexa hegemonia”.

Said (1990) segue dizendo que além da dominação, por meio de ocupações militares, o orientalismo foi um investimento ocidental em vários aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos para construir uma consciência ocidental no oriente. Uma consciência sobre o oriente, criada pelo ocidente que repercutiu mundialmente e de forma consensual.

O Oriente não é um fato inerte da natureza. Não está meramente lá, assim como o próprio Ocidente não está apenas lá. [...] Os lugares, regiões e setores geográficos tais como “Oriente” e o “Ocidente”, são feitos pelo homem. Portanto, assim como o próprio Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem uma história uma tradição de pensamento, imagística e vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente. As duas entidades geográficas, desse modo, apoiam e, em certa medida, refletem uma à outra (SAID, 1990, p.18).

As culturas, suas histórias, seus conteúdos estão entrelaçados, são interdependentes de modo que não se pode pensar em oposições tão demarcadas. Diante da complexidade das relações hegemônicas, descritas pelo autor, fica claro que as negociações são uma constante entre as culturas diferentes. O problema se evidencia quando apenas uma única história é contada e a sua versão é dada como verdade sem analisar o contexto.

Há que se pensar que esses autores, mesmo pertencendo a diferentes áreas diferentes de conhecimento, estão afirmando sobre “os perigos de uma única

---

<sup>15</sup> “O orientalismo é um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre “o Oriente” e (a maior parte do tempo) “o Ocidente”” (SAID, 1990, p.14).

história”<sup>16</sup>. Eles também estão salientando sobre a importância do diálogo que nunca encerra em uma decisão comum a todos porque os sujeitos que interagem entre si são diferentes uns dos outros.

Diferente de querer agregar todas as culturas em uma única, que explique de forma simples a sociedade, as explanações sobre os diálogos e interações entre os sujeitos levam a refletir que as diferenças existem, mas “a diversidade das culturas humanas não deve ser concebida de uma maneira estática” (STRAUSS, 1993, p. 332).

Nem mesmo os grupos mais isolados, criando suas regras e alimentando suas tradições culturais, através dos costumes, vivem de maneira isolada por muito tempo. Em algum momento haverá o deslocamento desses grupos, seja em busca de comida, seja por questões climáticas, seja por necessidades de se manterem em vias de igualdade em relação a outros grupos, por exemplo.

Muitos costumes nasceram não de alguma necessidade interna ou acidente favorável, mas apenas da vontade de não permanecer atrasado em relação a um grupo vizinho, que submetia a normas precisas um domínio de pensamento ou atividade, cujas regras ainda não se havia pensado em editar. Por conseguinte, a diversidade das culturas humanas não nos deve levar a uma observação fragmentadora ou fragmentada. Ela é menos função de isolamento dos grupos que das relações que os unem (STRAUSS, 1993, p. 333).

Strauss (1993) sugere pensar os sujeitos e grupos de sujeitos em suas especificidades considerando vários fatores, mas nenhum deles ligado ao isolamento ou a uma essência de raça ou cultura. Todos esses discursos sobre a relatividade dos conceitos precisam ser contextualizados.

O relativismo também é explorado por Santos (1997) em *Uma concepção multicultural de direitos humanos*. Para o autor, é importante uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e com legitimidade local.

Entre as premissas propostas, uma, especificamente, sugere a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural. Entendendo que:

---

<sup>16</sup> Os perigos de uma única história foi um termo usado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, numa palestra ministrada para o canal TED, em 2009.

Nesta palestra, ela conta sobre as experiências que teve com a literatura europeia e de como esta experiência a fez pensar em escrever uma literatura que a representasse de fato. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br) Acesso em: 09 out. 2015.

Todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural enquanto atitude filosófica é incorrecto. Todas as culturas aspiram a preocupações e valores universais, mas o universalismo cultural, enquanto atitude filosófica, é incorrecto. Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora [...] (SANTOS, 1997, p. 113-114).

Retomando a discussão sobre a identidade do negro e o lugar que ocupou em um determinado momento dentro dos Movimentos Negros no Brasil, pode-se constatar uma constante busca por representatividade da cultura, da história africana e afro-brasileira.

Incontestável, apesar das dificuldades encontradas, foi a importância do Movimento Negritude, defendido pela FNB, buscando com isso representatividade do negro dentro da cultura negra. Em seguida, tentando desconstruir a ideia de essência de raça e cultura, o MNU combate o racismo institucional trabalhando numa perspectiva de consciência histórica e consciência sobre a luta dos movimentos negros no Brasil.

Tanto FNB quanto MNU lutavam contra o racismo, mas em perspectivas políticas diferentes. O primeiro apoiado num discurso de essência, confundido, às vezes, com um autoritarismo característico das políticas conservadoras; e o segundo a um discurso de interação entre as culturas, que refletia a complexidade das relações humanas nas diásporas.

Os dois movimentos, com suas ações, aliados a muitos movimentos que ainda existem no Brasil, foram responsáveis pela realização de ações afirmativas que colocam o negro como foco em relação aos problemas sociais, políticos e econômicos reais. Tais são situações que algumas comunidades enfrentam no Brasil e no mundo até hoje.

As histórias de lutas dos Movimentos Negros no Brasil são diferentes porque cada uma delas está situada em seu tempo. Analisar, cuidadosamente, essas histórias, ajuda a compreender e a repensar estratégias pontuais para a efetividade da igualdade racial. Nessa perspectiva a representatividade do negro ainda é um fator que merece destaque no que diz respeito à construção de uma identidade.

Além da compreensão da história de luta desses movimentos, importa também discutir o que significa a construção da identidade do negro na contemporaneidade. Considerando o estreitamento das relações sociais e interpessoais entre grupos e sujeitos desse atual momento.

Hall (2006) destaca três concepções de identidade que foram se transformando através dos anos. Estas concepções dizem respeito, em primeiro lugar, ao “sujeito do Iluminismo”; em segundo lugar ao “sujeito sociológico”; e, em terceiro lugar, ao “sujeito pós-moderno”.

O “sujeito do Iluminismo” é aquele centrado na razão, unificado, cuja identidade já existia desde o nascimento. Mesmo que houvesse intervenções externas, a sua “essência” permanecia inalterada. No “sujeito sociológico” a sua identidade forma-se das relações com as outras pessoas e a identidade, nesse sentido, liga o sujeito à sua estrutura social e estabiliza as relações, unificando-as.

Ainda para Hall (2006, p.12), os sujeitos continuam se transformando, dessa vez, e como estágio mais recente, em sujeitos pós-modernos.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual projetamos em nossas identidades culturais tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Diferente do primeiro e do segundo sujeito, o terceiro não tem uma mudança sequencial de identidade como nos primeiros sujeitos, não possuindo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A fixidez da identidade, como no “sujeito do Iluminismo”, não existe no “sujeito pós-moderno” e a interação com um eu pessoal e externo do sujeito sociológico também não faz mais sentido na pós-modernidade.

Dessa forma pode-se dizer que a identidade, na pós-modernidade, “torna-se uma ‘celebração móvel’; formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Nesse sentido, a representatividade do negro na sociedade, na construção da identidade negra, é relevante e importa para o combate ao racismo, considerando que algumas interpelações da sociedade ainda são de discriminação e exclusão. Levando em consideração que as interpelações da sociedade ainda são de discriminação e preconceito, principalmente em relação às características físicas como cor da pele e cabelo, a criação de uma identidade negra importa.

Porém, a criação de uma identidade negra não está fechada num conceito inflexível e conclusivo. Esta identidade acompanha o momento histórico e os sujeitos que compõem esse momento. O momento atual é de sujeitos que se multiplicam em muitas identidades, temporárias, mas ainda se discriminam outros sujeitos pela cor da pele. Por esse motivo, a identidade negra, aliada a representatividade nas esferas privilegiadas na sociedade, é importante.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A questão não é fixar uma identidade negra completa, unificada e segura, mas sim, lidar com essas várias performances que negros e pardos vão tentando construir em espaços de identificação.

## 2.2 AÇÕES GOVERNAMENTAIS

A ideia de pensamento complexo, defendida por Morin (2005), vem sendo usada como método de ação nas políticas públicas desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). O Instituto é uma fundação pública federal que fornece suporte técnico às ações governamentais para a formulação de políticas de desenvolvimento brasileiro.

No IPEA, há ciclos de planejamento estratégico com metas que dialogam com os sistemas complexos, tendo em vista que esses sistemas têm como principais características “o fato de serem compostos por um grande número de indivíduos que interagem uns com os outros, de acordo com regras diferentes e contextos distintos” (IPEA, 2015, p. 97). O pensamento complexo está intimamente ligadas às relações humanas e as medidas necessárias, temporárias ou permanentes para o bem estar social de todos.

No Brasil, as políticas afirmativas para negros e índios passaram por mudanças de perspectiva e estratégia em dois momentos distintos. No primeiro, houve o reconhecimento da luta do Movimento Negro e uma abertura para diálogos entre governantes sobre discriminação de raça e cor no Brasil. No segundo, ações de promoção de oportunidades contra a desigualdade racial.

Marcando esse primeiro momento, em 1986, o Poder Público do Estado de São Paulo reconhece os problemas nas comunidades negras e promulga uma lei, “que dispõe sobre o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra” (BRASIL, Lei nº 5.466/86). As decisões decretadas e promulgadas nessa lei para O Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN) confirmam, em seu artigo 1º, as atribuições de elaborar projetos, formular diretrizes, estudar os problemas e apoiar a comunidade negra.

No âmbito Federal, depois da Lei n 7.658/88, que destina a data 13 de maio para as comemorações do Centenário da Abolição da Escravatura e da Lei 7.716/89, que “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”, também foram criados o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura e a Fundação Cultural Palmares (FCP) com o intuito de fomentar a discussão sobre discriminação racial no Brasil. Nesse âmbito de ações, é sancionada a Lei que inscreve “o nome de Zumbi dos Palmares no **Livro dos Heróis da Pátria**” (BRASIL, Lei nº 9.315/96). Lembrando que Zumbi dos Palmares já era considerado símbolo de luta pelo Movimento Negro Unificado desde o final dos anos 1970.

Todos os percursos de ações governamentais no período de 1986-1996, descritos anteriormente, foram significativos no campo simbólico e por reconhecer a importância das lutas do Movimento Negro no Brasil. No entanto, para Ribeiro (2009, p. 20), apesar da realização de diversas ações, “não se pode dizer que tenha existido uma política de governo na área de promoção da igualdade racial”.

A ausência de políticas públicas quer de estado ou de governo, de promoção da igualdade nos programas anteriores foi problematizada, mas será pautada nas estratégias contra a desigualdade racial no Brasil, desenvolvidas nos governos posteriores.

A partir do Governo de Transição, no ano de 2002, foram empreendidos diálogos na tentativa de encontrar um modelo de ações afirmativas que fosse viável para a promoção da igualdade racial. Nesse ínterim, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), marcando o segundo momento de ações governamentais contra o racismo e com o objetivo de trabalhar em todas as etapas de ações afirmativas, promovidas no âmbito público e privado.

As ações afirmativas, como ditas antes e reforçado agora, são medidas provisórias com o objetivo de corrigir as desigualdades na sociedade. Em outras

palavras, essas ações têm a finalidade de “[...] eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural” (DOMINGUES, 2005, p.166).

Essas políticas públicas, ou afirmativas, como também são conhecidas, são ações pensadas dentro de contextos sociais específicos para promoverem oportunidades para todos.

A Seppir, em síntese, é o órgão responsável por analisar, planejar e combater a desigualdade, com foco na questão Étnico-racial. Entre as estratégias de inclusão do negro e reconhecimento cultural e histórico, está o de conscientização dos brasileiros sobre a existência do racismo institucional.

A diferença do primeiro momento, das ações governamentais a favor da igualdade racial, para o segundo está nas ações planejadas para a promoção de oportunidades, que este último proporcionou em várias instâncias da sociedade. Portanto, promover oportunidades passa a ser o objetivo das ações afirmativas neste segundo momento, junto com a Seppir. Para Jaccoud (2008, p.140), a criação dessa secretaria fortalece o combate ao racismo:

[...] com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o governo federal sinalizou para o fortalecimento das ações afirmativas e para a construção de um projeto mais estruturado de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais.

Além da Seppir, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI); as Ações de implementação da Lei 10.639/03; as Ações Afirmativas de Promoção de acesso ao Ensino Superior; o Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos (MPT) foram atos promovidos para conscientizar educadores, educandos e população sobre o racismo institucional e promover acesso à educação e ao trabalho, como garantias de bem-estar social e de reparação histórica.

As cotas raciais são um exemplo dessas ações de promoção de igualdade e oportunidade. Elas são, também, resultados de demandas anteriores dos Movimentos Negros.

Além das cotas raciais, há as cotas sociais, que têm objetivos em comum são complementares uma à outra. Através da Lei n 12.711/2012, que “dispõe sobre o

ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, são destinadas 50% das vagas, nas instituições vinculadas ao MEC, aos alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas.

Os beneficiados são pretos, pardos e indígenas, autodeclarados; também aqueles estudantes vindos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita*. Simultaneamente ao sistema de cotas, outros programas de ações afirmativas viabilizam o acesso ao Ensino Superior. São eles: ENEM, Exame do Ensino Médio; Prouni, Programa Universidade para todos e Sisu, Sistema de Seleção Unificada.

Sabe-se que combater o racismo é uma das prioridades das políticas de ações afirmativas e não poderia ser diferente, tendo em vista que é por conta do racismo que muitos negros não têm acesso à saúde, à educação e à oportunidade de emprego. Eles ficam na subalternidade, ficam à mercê da discriminação.

Diante do reconhecimento do racismo, firmadas em projetos, marcados aqui como o primeiro momento de ações governamentais (1986-1996), surge, atendendo à demanda do Movimento Negro, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)<sup>17</sup>. Mas foi com o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) que a discussão sobre racismo ganhou espaços no âmbito federal. O PCRI, desenvolvido pelo Ministério da Saúde, foi implantado em 2005, tendo como parceria a Seppir, objetivando reduzir as iniquidades raciais em saúde. Para Jaccoud (2008, p.142), o desenvolvimento do PCRI, foi possível

[...] devido ao progressivo reconhecimento, pelo Ministério da Saúde (MS), da relevância do tema racial no debate sobre as condições de saúde da população brasileira. Com efeito, o debate sobre o tema da saúde da população negra tem início, no âmbito do MS, em meados da década 1990, com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para Valorização da População Negra.

Refletindo sobre o que a autora fala sobre progressivo reconhecimento é possível perceber que todas as ações contra o racismo institucional, a favor de uma conscientização, tanto pelos movimentos negros como por ações governamentais ao longo dos anos, foram ganhando força histórica, política e cultural.

---

<sup>17</sup> Decretado em 20 de novembro de 1995, pela Presidente da República, fica instituído a partir dessa data Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra.

É importante pensar também que cada esforço, percalços, resistências, lutas, as dificuldades encontradas na implementação de leis, foram motivos para repensar, adequar e implementar novos projetos de ações afirmativas. Dessa maneira, um tema tão complexo foi ampliando e se desdobrou em estabelecimento de ações específicas para oportunizar a inclusão em várias instâncias sociais e políticas àqueles que estão excluídos na sociedade.

O racismo institucional discutido inicialmente pelos movimentos negros no Brasil passa a ser, portanto, “ponto de pauta” nas secretarias de políticas de igualdade racial, “mas também das secretarias de educação, saúde e segurança pública [...]” (JACCOUD, 2008, p. 144).

No que diz respeito à educação há ações valorizativas de combate às desigualdades no ensino básico e as ações para acesso ao ensino superior. Tais ações de escolarização constituem direito de todo cidadão, de maneira que ações afirmativas voltadas para elas não poderiam vir de forma isolada, tendo em vista que as etapas de ensino são complementares para o aluno. Portanto, pensar a educação – como uma das instâncias que possibilita um espaço democrático e que prive pela respeitabilidade entre os sujeitos e seus respectivos costumes culturais – pode ser um avanço no que diz respeito também às questões raciais.

No contexto escolar, a realidade mostra que em situação desfavorável está o negro em relação ao branco, nos primeiros anos. Os indicadores dessa situação estão relacionados à pobreza, que leva a evasão escolar e repetência desses alunos. Diante de problemas como esse, entrar para o ensino superior torna-se algo difícil de ser conquistado e as consequências são sentidas no ingresso ao mercado de trabalho. A pobreza é um fator que leva a evasão, mas outros podem ser destacados. Segundo Jaccoud (2008, p.25)

[...] um número cada vez maior de pesquisadores vem apontando que manifestações de preconceito e práticas de discriminação têm estado presentes nas salas de aula, afetando o cotidiano escolar e a construção positiva da auto-imagem, da auto-estima e do desempenho de uma parte expressiva dos alunos negros.

Muitos desses preconceitos são alimentados pelos textos, recursos e, mesmo, pelos materiais didáticos usados em sala de aula. O problema dessa situação é que em vez trabalhar a favor de práticas de igualdade, se promove a

exclusão e o aluno tem uma baixa autoestima que interferirá no seu rendimento escolar.

A aprovação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do Ensino Básico do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira, tenta preencher essa lacuna na formação dos estudantes e contribuir para a eliminação de preconceitos, “promovendo maior conhecimento e valorização da diversidade” (JACCOUD, 2008, p.152).

Algumas pesquisas foram realizadas no âmbito do ensino das literaturas africanas e afro-brasileira nas escolas. Na pesquisa *Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio*, Costa (2014) analisa 4 coleções de Livros didáticos afim de perceber e problematizar como se dá a abordagem das literaturas afro-brasileira e africanas nesses livros. A autora conclui que a questão étnico-racial

é mencionada de forma esporádica e descontextualizada, demonstrando mais uma preocupação das editoras em atender ao Edital de Avaliação e Seleção dos livros didáticos para o PNLD, do que em fomentar uma prática educativa que vise à desconstrução de uma realidade segregativa e desrespeitosa em relação aos negros e seus descendentes. Lembrando que a inserção desta temática não inclui necessariamente a Literatura Afro-brasileira, uma vez que são assuntos afins, todavia distintos. Nota-se, portanto, que os interesses das editoras estão voltados ao mercado editorial, devido à venda de LD representar para elas a oportunidade de negócio rentável, ultrapassando os valores adquiridos com outras negociações (COSTA, 2014, p. 129-130).

A falta de representatividade nas propostas de ensino das literaturas afro-brasileira e africanas nos livros didáticos não são os únicos percalços enfrentados para a efetivação do que propõe a Lei 10.639/03. Há também outra dificuldade a ser superada: a falta de professores qualificados para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas.

Com o intuito de sanar a falta desses professores, no começo de 2015, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), câmpus de São Luís, foi lançado o primeiro edital para a seleção de candidatos ao primeiro curso de licenciatura de “Estudos Africanos e Afro-Brasileiros”<sup>18</sup> do Brasil.

---

<sup>18</sup> Informações sobre o curso no site da UFMA, disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt\\_BR&id=14947385](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=14947385) Acesso em: 28 Set. 2015

Segundo um dos responsáveis pela elaboração do projeto, há a necessidade de pessoas qualificadas nessa área e a graduação poderia ser uma solução para amenizar os problemas encontrados na implementação da Lei 10.639/03.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) também oferece curso de especialização para a formação de professores sobre temáticas que envolvem a cultura e a história africana e afro-brasileira. O curso acontece em Belém e trata-se dos “Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia”, tendo como público-alvo professores da rede básica de ensino.

Esses são alguns exemplos de cursos de graduação e especialização que acompanham as novas perspectivas de ensino e ajudam professores a trabalhar a temática africana e afro-brasileira em sala de aula. Há também, além desses, cursos de especialização à distância com a mesma finalidade.

O que se pretende mostrar é que os projetos vão sendo construídos e colocados em prática de acordo com as necessidades. Se a aplicabilidade da Lei encontrou dificuldades por falta de conhecimento e acesso à cultura e a história afro-brasileira, tornam-se necessários projetos que auxiliem professores. Por isso, as Universidades do Pará e do Maranhão, com aberturas de editais para graduação e especializações, contribuem de forma significativa, unindo forças através de diálogos e projetos para a efetivação da Igualdade Racial do Brasil.

Todos os esforços para essa luta de inclusão do afrodescendente na educação, com professores capacitados para tratar do tema têm como objetivo “aumentar o poder de grupos sociais muito vulneráveis e eliminar as bases materiais do racismo institucional” (JUNIOR; ZONINSEIN, 2008 p. 22-23), além de contribuir com a redução das desigualdades como um todo na sociedade.

Os investimentos na educação básica também almejam o ingresso do negro na Universidade. Portanto, além da Lei 10.639/03, o ingresso de negros e pardos em universidades federais e instituições federais também é oportunizado através das políticas de cotas, dispostas pela Lei nº 12.711/2012. É bom destacar que a Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado do Norte Fluminense (UENF) já trabalham com cotas raciais desde 2002 como critério de admissão. Quanto às mudanças que vêm ocorrendo com as políticas de cotas na Universidade, Jaccoud (2008, p. 150), afirma que essas iniciativas

Vêm permitindo aprofundar o debate sobre a interação do negro e seu lugar em nossa sociedade, além de recolocar no debate a discussão sobre a educação pública no Brasil, seu papel e a qualidade de seu ensino. E, por fim, tem feito avançar nossa compreensão sobre democracia e sobre a variedade de instrumentos que devem ser mobilizados na construção de maior justiça social.

A educação tem sido pauta de vários programas sociais como meio de oportunizar mudanças significativas na vida de famílias de menor renda. Entre os grupos beneficiados pelas políticas de ações afirmativas também estão os estudantes negros e quilombolas. No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, as primeiras políticas de ação afirmativa tiveram início em 2002 nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia. Na esfera federal, a UnB (Universidade de Brasília) foi a primeira a adotar reserva de vagas para negros, em 2004.

Também em 2004, através da medida provisória nº 213, de 10/09/2004 e institucionalizado através da Lei 11.096, de 13/01/2005, o PROUNI – foi criado o Programa Universidade para todos, que tem como objetivo promover acesso de estudantes de escola pública, negros, índios e professores com baixa qualificação às instituições privadas de ensino superior. O PROUNI, como outros programas que vieram posteriormente, foi pensado para incluir grupos sociais em situação de desigualdade no Brasil.

Somente em 2012, ficou determinado, através da Lei 12.711, que as universidades federais instituiriam 50% das suas matrículas para estudantes autodeclarados negros. A obrigatoriedade, portanto, foi necessária em vista do número ainda tímido de universidades que implantavam sistemas de acesso para negros.

[...] a reserva de vagas no acesso ao ensino superior é parte dessa estratégia de melhoria da educação, e consiste numa maneira concreta de incorporar um número significativo de estudantes que, apesar de todas as dificuldades do caminho, conseguiram concluir o ensino médio e hoje 'forçam as portas' das universidades. Estes milhões de estudantes – muitos inclusive já fora da idade prevista inicialmente como de ingresso no ensino superior – não querem nem podem esperar pela total reestruturação do ensino básico no Brasil. Eles querem, podem e devem ter meios para ingressar logo no ensino superior, desde que se mostrem aptos a cursá-lo (HERINGER, 2009, p. 41).

O que se espera desta etapa é o comprometimento ético para avançar nesta e em outras ampliações de direito, construindo caminhos para a verdadeira promoção de igualdade de oportunidades. Promover oportunidade não é dar

privilégios, é reparar os danos causados por anos de discriminação de negros na sociedade, bem como oportunizar para todos exercerem a cidadania.

Em concomitância às políticas afirmativas de acesso é importante pensar outras questões que garantam a representatividade, a permanência e cidadania dos alunos egressos; uma delas diz respeito à matriz curricular que orienta às práticas de ensino. Entendendo que o currículo está em constante construção porque acompanha e aborda questões do contexto em que está inserido, no terceiro e último capítulo deste trabalho, será descrito e analisado as propostas de ensino das literaturas africanas e afro-brasileira na matriz curricular do curso de Letras.

Com intuito de contribuir com as reflexões a cerca deste ensino na UFT, além das ementas que serão analisadas e problematizadas, também será discutido questões sobre currículo, cotas e alguns aspectos sobre a cidade de Araguaína, lugar em que está situada a universidade.

### **3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PPC PARA O ENSINO DAS LITERATURAS AFRODESCENDENTE E AFRICANAS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA NA UFT, CÂMPUS ARAGUAÍNA.**

Tanto os movimentos negros quanto às iniciativas de ações afirmativas para a educação foram ações responsáveis pela construção de diretrizes curriculares que guiam a elaboração das matrizes curriculares, que por sua vez, norteiam as práticas de ensino em sala de aula.

Neste terceiro capítulo são analisados os documentos institucionais que contemplam o ensino das literaturas africanas de língua oficial portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, câmpus Araguaína, evidenciando a importância de uma formação docente que ajude futuros professores a problematizarem a questão do racismo e da discriminação étnico-racial no Brasil.

Para o despertar da criticidade desses acadêmicos do curso de Letras, futuros professores de ensino fundamental e médio, a escolha de textos que ajudem no empoderamento de negros deve ser criteriosa. Os alunos negros do ensino básico pouco encontram representatividade nas histórias que leem e escutam. É preciso oferecer textos que provoquem nos alunos a reflexão sobre a condição desigual do negro no Brasil, gerando a mentalidade de que precisam ter um espaço amplificado e privilegiado dentro da universidade.

Portanto, neste capítulo, o foco está nas análises dos conteúdos propostos no PPC para as aulas de literatura e estágio, refletindo e problematizando sobre as seguintes questões: na formação docente no curso de Letras há uma percepção sobre a necessidade de se refletir criticamente os autores afrodescendentes no ensino das disciplinas de Literatura e Estágio? Como se configuram os estudos sobre as literaturas africanas e/ou afro-brasileira na UFT câmpus Araguaína?

O ensino de história e cultura do afrodescendente é obrigatório para todos os cursos de licenciatura. Espera-se com isso que entre os conteúdos programáticos nos PPCs desses cursos esteja incluída a temática afrodescendente. De uma forma ou de outra, a interdisciplinaridade parece ser o caminho viável para que o ensino sobre racismo aconteça efetivamente.

A literatura entra nesta pesquisa porque é uma ferramenta que possibilita realizar, de forma interdisciplinar, a discussão e problematização das relações de poder na sociedade e, dentro dessas relações de poder, o racismo institucional. Pensar a literatura para um trabalho em sala de aula é levar em consideração todas

as possibilidades afetivas, políticas, sociais e históricas que ela permite compreender enquanto representatividade, enquanto verossimilhança.

Portanto, considerando todas as possibilidades da literatura e a importância do trabalho interdisciplinar dentro da universidade sobre temas transversais e dentro desses temas referentes a cultura e história do afrodescendente é que se justifica o recorte para análise a que se propõe esta pesquisa: as propostas de ensino das literaturas africanas e afro-brasileira na UFT.

A análise abrange o período de 2003 a 2014, considerando dois aspectos. O primeiro diz respeito à organização acadêmica<sup>19</sup> que é conferida pelo MEC às Instituições de Ensino Superior (IES). Essas denominações estão relacionadas à classificação acadêmico-administrativa, sendo a mais estrita delas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Universidade.

Enquanto instituição de ensino superior classificada como Universidade, as atribuições são diferentes. O recorte temporal se inicia, portanto, diante os novos desafios lançados a essa Instituição, categorizada como universidade a partir do ano de 2003.

O segundo aspecto diz respeito à data de 2014, instituída como recorte final dentro desta pesquisa. Nesse ano, a UFT fecha um ciclo de planejamento de vestibulares que se dividiam entre vagas universais, cotas étnico-raciais, cotas sociais e Enem.

A partir do ano de 2015, salvo para o vestibular Letras-Libras, a distribuição de vagas muda e passam a ser destinadas 100% das vagas, a partir do 1º semestre para alunos que fizeram a prova do Enem. Dentro desse outro formato de políticas de ingresso de alunos, caberia analisar e discutir se essas mudanças serão benéficas para alunos de baixa renda e para aquelas pessoas que pertencem aos grupos étnico-raciais.

Pesquisar essas mudanças a partir de 2015 faz parte das ideias que surgiram no período da pesquisa e que vão atravessando o percurso deste trabalho, em que muitas possibilidades de análise vão se encontrando e dialogando com as necessidades atuais da educação e da sociedade.

Portanto, como a configuração de acesso à universidade mudou em 2015, os anos anteriores constituem o recorte desta pesquisa. No entanto, os diálogos

---

<sup>19</sup> Informações sobre organização acadêmica no site do MEC:  
[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)

atravessados no processo deste trabalho, apontam para os desafios que ainda existem na educação e como as pesquisas são relevantes para a construção do conhecimento que possibilita pensar e agir sobre as desigualdades raciais.

Antes de iniciar a análise dos referidos documentos institucionais, importa pensar sobre a participação e a contribuição da UFT para a cidade de Araguaína-TO. O Tocantins é o estado mais novo do Brasil. Araguaína é a segunda maior cidade do estado do Tocantins e tem ganhado destaque nos noticiários nacionais pelo seu crescimento social e econômico. Em 2015, a cidade de Araguaína recebeu o prêmio de reconhecimento nacional de Melhor Cidade Brasileira de Médio Porte em Desenvolvimento Humano.

Para a pesquisa do índice de desenvolvimento humano (IDH), são analisados três aspectos: longevidade, renda e educação. A longevidade é a expectativa de vida de uma população; a renda diz respeito ao rendimento nacional bruto e na educação é avaliada a média de anos da escolaridade da população e escolaridade esperada.

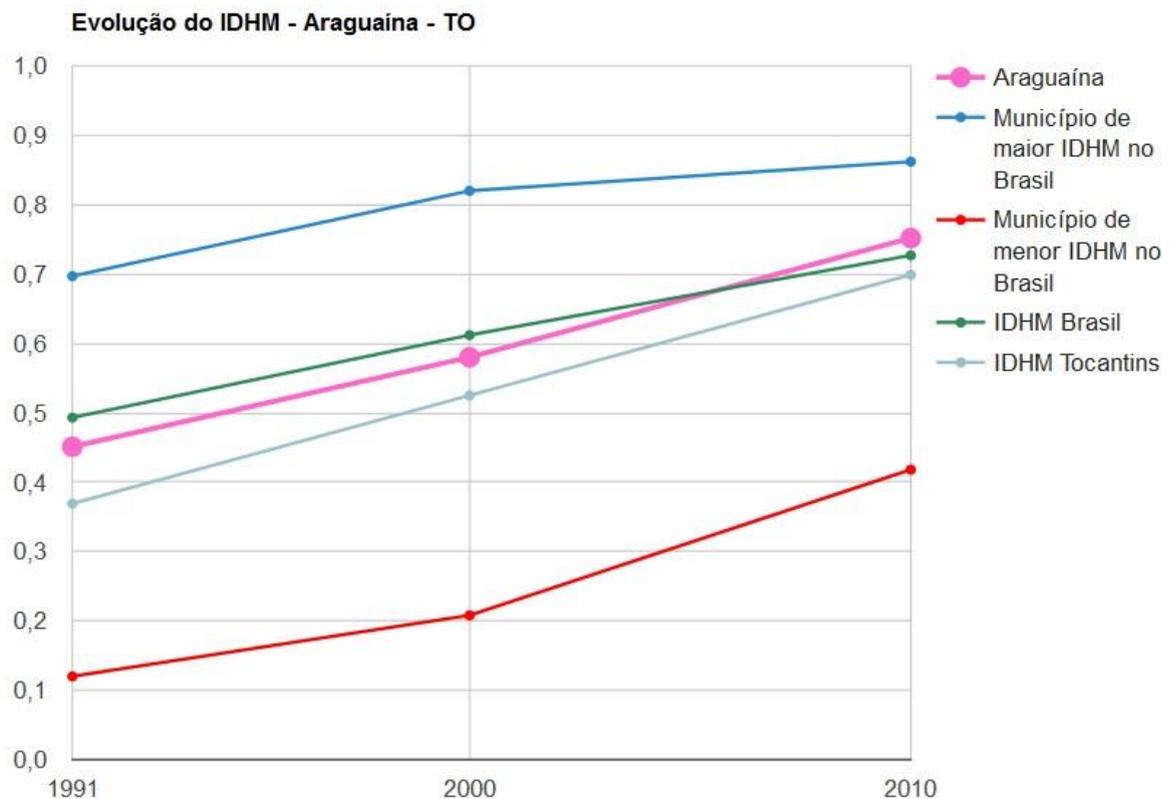
No processo de desenvolvimento humano espera-se que a população tenha oportunidades e capacitações necessárias para uma vida longa e saudável. De forma prática, esses aspectos estão ligados a um padrão de vida em que sejam assegurados aos indivíduos liberdades e direitos culturais, religiosos e políticos. Também, de acesso à educação e saúde, como mostra a ilustração abaixo:



**Figura 1:** Capacidades e oportunidades que fazem parte do processo de desenvolvimento humano.

O IDH é uma medida de avaliação do desenvolvimento humano num âmbito global. Mas para se chegar aos índices globais, foi necessária uma pesquisa em âmbito municipal. Portanto, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) avalia aspectos do desenvolvimento humano nos municípios do Brasil e com dos dados faz-se uma estimativa do Brasil em relação aos outros países.

Segundo os dados avaliados, no período de 1991 a 2010, a cidade de Araguaína aparece com altos índices de desenvolvimento humano com destaque para a área de educação, como mostra o gráfico abaixo:



Fonte: PNUD, Ipea e FJP

**Figura 2:** Evolução do IDHM - Araguaína - TO (1991-2010)

O período em que mais cresceu o IDH da Educação em Araguaína foi entre 2000 e 2010. Em 1991 a cidade aparecia nas pesquisas em 1572º lugar no ranking as cidades avaliadas. Em 2000 caiu para uma posição de 1957º e em 2010 houve uma considerável subida no ranking, indo para o 508º lugar.

A UFT nasce, portanto, nesse período de desenvolvimento do estado do Tocantins e da cidade de Araguaína. Em 2002 o processo de federalização começa a ser efetivado e em 2003 acontece a primeira seleção de alunos e professores para a universidade.

Em 2015 já eram oferecidos 51 cursos na UFT, presenciais e à distância, distribuídos nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. O curso de Letras teve o primeiro vestibular em 1985 e, atualmente, são ofertadas vagas para ingresso ao curso no câmpus de Araguaína e Porto Nacional.

Acompanhar estas pesquisas que apontam o crescimento do acesso a escolas e universidades é importante para pensar o futuro da educação. As

instituições de ensino (superior), por sua vez, precisam refletir sobre suas práticas de ensino, considerando o contexto em que estão inseridas, planejando, pesquisando e praticando ações que promovam diálogos relevantes e significativos entre academia e comunidade.

A educação é um espaço de oportunidades e capacitação. É também um espaço para problematizar as desigualdades que existem no Brasil e no mundo. É um momento de capacitar alunos e oportunizar meios para que grupos étnico-raciais tenham além do acesso a educação suas liberdades políticas, sociais e culturais garantidas e fortalecidas.

O diálogo entre instituições de ensino fundamental/médio e Instituições de Ensino Superior é primordial para essa capacitação de alunos e professores, em fluxo contínuo de pesquisa e aprendizagem. Nesse ínterim, a discussão sobre a importância do diálogo entre instituições de ensino médio e superior os cursos de licenciatura têm muita relevância porque um depende do outro. O futuro professor tem que ter bases sólidas na construção dos saberes dentro da universidade para que isso reflita em suas aulas. Nesse mesmo sentido, alunos precisam de aulas eficientes para alcançar melhores resultados em sua vida pessoal e profissional.

Neste sistema de redes de ensino-aprendizagem, professores universitários são atores importantes, e por isso precisam estar preparados para realizar um trabalho didático eficiente. Reuniões, pesquisas interdisciplinares e elaboração de projetos pedagógicos, que auxiliem e preparem professores para as práticas em sala de aula, são alguns dos métodos que podem contribuir tanto para um trabalho coletivo dentro da universidade como para aulas significativas.

Conforme se pode perceber nos dados trazidos anteriormente sobre o crescimento do aspecto educação no IDHM de Araguaína, a UFT contribuiu para o fortalecimento desses índices, haja vista ter nascido concomitante ao Estado do Tocantins. No entanto, as pesquisas precisam prosseguir para que os avanços continuem e contribuam para melhorar os outros dois aspectos do IDH: longevidade e renda.

### 3.1 COTAS E A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA UNIVERSIDADE

A lei 12.711/2012 que garante 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de educação superior para alunos que estudaram integralmente em escolas públicas divide opiniões. De um lado há pessoas que acreditam ser uma medida importante para a inclusão do negro na universidade. Do outro lado, estão aqueles que acreditam que esta medida privilegia cotistas em relação aos candidatos que concorrem às vagas para não cotistas.

As políticas de cotas têm dado visibilidade a pessoas que, talvez, de outra maneira, não teriam chances de ingresso na universidade e no mercado de trabalho. As cotas fazem parte das estratégias de inclusão social e de combate ao racismo através do incentivo ao ingresso de alunos negros na universidade.

Não se pode partir do discurso de que essa medida se trata de privilégios. A medida é uma reparação, é oportunizar meios para que todos os alunos e futuros acadêmicos tenham as mesmas chances de concluir um curso superior, de refletir sobre os mecanismos de poder na sociedade, de defender-se a um ato discriminatório. Em outras palavras, as cotas são a busca pela igualdade racial, e diferente de ser um privilégio são meios para se proporcionar condições de participar da sociedade em vias de igualdade.

Estas condições precisam estar associadas ao ensino e à reflexão sobre racismo ambíguo brasileiro, sobre a riqueza da diversidade cultural africana e afrodescendente e da importância de pesquisas que deem suporte às falas de negros que sofrem na pele o preconceito racial frequentemente, mesmo depois de terem alcançado cargos considerados privilegiados.

As pesquisas comprovam que a intensa miscigenação racial e cultural brasileira, uma das características da nossa diversidade cultural, não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, sobretudo, nos postos de comando, nos meios acadêmicos, nos primeiros escalões da política e nem na composição das camadas médias. No caso dos negros, mesmo quando estes conseguem algum tipo de ascensão social, não deixam de viver situações de racismo e de serem tratados com desconfiança, com incômodo (GOMES, 2010, p. 101).

Por isso, as ações desenvolvidas dentro da universidade precisam considerar dois aspectos relevantes para a desconstrução de alguns discursos ideológicos sobre o racismo no Brasil. O primeiro é a representatividade do negro dentro da Universidade através, inicialmente, do acesso e de ações que lhes garantam permanência no curso garantindo-lhe voz e participação dentro da academia. O

segundo são ações para além do acesso: eventos temáticos que abordem a questão histórico-cultural do negro, pesquisa, planejamento e revisão constante das práticas de ensino em prol, também, da desconstrução do mito da democracia.

Sobre o mito da democracia racial, Gomes (2010, p. 101) esclarece que essa é narrativa criada no contexto dos anos 30, no século XX,

[...] que parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais omite e desvia o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida dos negros e negras brasileiras.

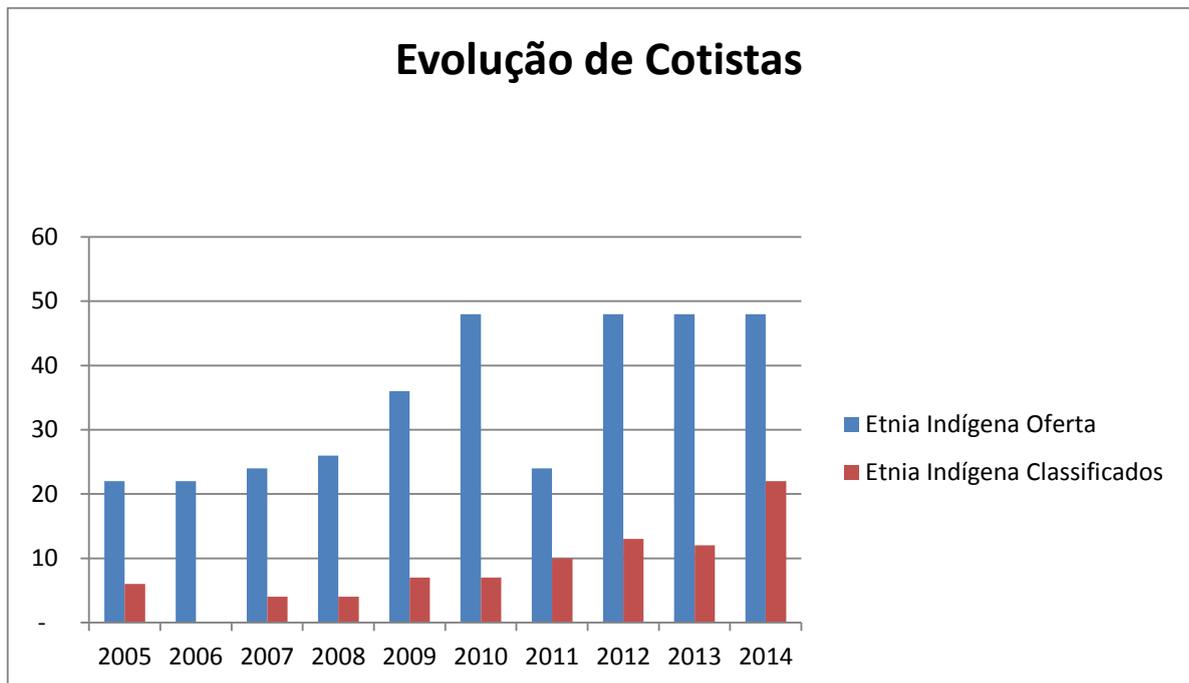
Portanto, o acesso garantido pelas cotas, um ensino não omisso à realidade de negros no Brasil, a representatividade nos contextos educacionais e a reflexão constante das práticas de ensino são formas de desconstruir o mito da democracia racial, assim, como formas de combate ao racismo velado que existe no Brasil.

Acesso, ensino e representatividade são importantes nesse processo, precisam caminhar juntos e são os desafios a serem abraçados por grupos que trabalham na educação, pois, conforme Paixão (2006, p. 21-22), a discriminação racial ainda continua sendo o alicerce desigual no Brasil, pois:

São os negros (pretos e pardos) os que formam a maioria daquela população hoje privada do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qualidade, os que sofrem com mais intensidade o drama da pobreza e da indigência, e a violência urbana, doméstica e policial. O racismo, tal como praticado no Brasil, tende a considerar tais aspectos de realidade normais, desde que envolvam primordialmente a população afro-descendente. O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país.

Diminuir as disparidades comentadas anteriormente é um processo que exige, além de sensibilização, representatividade. Elevar a representatividade de negros nas várias instâncias de poder na sociedade ainda é um desafio. Por esse motivo, algumas medidas temporárias foram adotadas para aumentar essa representatividade. As cotas são uma delas.

Analisando os editais de vestibulares da UFT é possível perceber uma evolução de cotistas classificados para os cursos oferecidos pela instituição. No câmpus Araguaína, as vagas já eram ofertadas desde 2005 para as etnias indígenas. A partir de 2013, os editais disponibilizam vagas para atender a Lei 12.711/12.



**Gráfico 1:** Evolução de cotistas indígenas na UFT (2005-2014)

Fonte: Editais de Vestibular (2005-2014)

Como mostra o gráfico, o número de vagas ofertadas ainda é maior que o número de alunos classificados. Os dados para o gráfico foram retirados dos editais de vestibulares da UFT. Ao analisar os números que constam nos editais muitas informações podem ser conferidas, como por exemplo, números de alunos cotistas por curso, situação dos alunos ingressos e, posteriormente, dos alunos egressos.

Todas as informações estão sujeitas a uma análise mais aprofundada sobre a situação desses cotistas das UFT. Mesmo não sendo o foco desse trabalho fica claro que, por ser necessário o acesso de negros à universidade através das cotas e ao mesmo tempo polêmica, pesquisas sobre a situação dos alunos cotistas na UFT são ideias que podem ajudar trilhar novos caminhos que colaborem com a permanência de negros na Universidade e também com a conscientização sobre a relevância das políticas de ações afirmativas de promoção a igualdade racial, a exemplo dessas políticas as cotas para negros na universidade.

As ações, das políticas afirmativas estão interligadas em redes que perpassam várias etapas da vida estudantil do aluno. Seja na educação básica com a inclusão do ensino de história e cultura afrodescendente; seja na universidade com a formação de professores negros e não negros comprometidos e conscientes de

manter uma postura de respeito à diversidade, contribuindo em sala de aula com aulas que sigam as determinações das diretrizes curriculares sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; seja ela de projeto, pesquisa e extensão; seja ela de acesso à universidade.

Assim, precisam estar professores e colaboradores da educação, dialogando entre as ações desenvolvidas na universidade de forma interdisciplinar. E é sobre isto que será referido no tópico seguinte.

### 3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES

A educação se constitui na sociedade como um dos principais mecanismos de transformação de um povo. Se a escola trabalha de forma comprometida com a integralidade de práticas que façam os alunos refletirem sobre o contexto em que vivem, com a formação de valores e hábitos que ajudem a encarar as diferenças culturais à vida pessoal, profissional e intelectual dos alunos, ela está realizando um serviço à cidadania.

Os indivíduos, no centro do processo de ensino, estão em constante aprendizagem. Seja nos grupos sociais que interagem fora da escola e da universidade, seja em sala de aula com colegas e professores que trazem consigo todas as experiências que os caracterizam.

O aluno participa de várias instâncias da sociedade e convive com diferentes pessoas, com diferentes modos de pensar e agir, dentro e fora de sala de aula. Há, porém, nesses contextos de interação e participatividade, indivíduos que não encontram representatividade e nem são incentivados à autonomia e nem autorizados ao protagonismo.

Em vista de tais impedimentos, a educação emerge como via para garantir às pessoas excluídas em virtude da cor de sua pele as condições básicas para que esta realidade desigual seja transformada. Como forma de aplicar o princípio da representatividade e de criar meios para garantir o debate sobre a presença das pessoas negras como importantes componentes humanos brasileiros, em 2004, o Conselho Nacional de Educação propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. Diretrizes são,

dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2005, p. 26).

O objetivo das diretrizes é regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/03, que garante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, compreendendo a construção da nação brasileira.

Os sistemas de ensino, os professores e estabelecimentos encontram nas diretrizes curriculares os seguintes princípios que norteiam as práticas que envolvem ensino, pesquisa e extensão:

- Consciência política e histórica da diversidade.
- Fortalecimento de identidade e de direitos.
- Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Dentro de cada um dos princípios são traçados objetivos específicos que dizem respeito principalmente às práticas de ensino, capacitação de professores, incentivo a pesquisas que fortaleçam as bases teóricas para a educação brasileira, eventos que contemplem as temáticas sobre os grupos étnico-raciais, revisão de planos pedagógicos e ações junto à comunidade.

Para os cursos de licenciatura na universidade é obrigatório trabalhar com a temática afrodescendente, visto que o aluno egresso desses cursos será o professor a quem caberá mediar o seu ensino nas escolas de ensino fundamental e médio. É sabido também que há resistência por parte de alguns professores e responsáveis das IES sobre a inclusão desta temática em sala de aula.

Iniciativas como a Lei de cotas raciais na universidade, obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, diretrizes curriculares com orientações para o ensino, pesquisa e extensão, são maneiras de reparar danos, que se repetem historicamente e inclusão do negro na sociedade. Estas estratégias, que vão além das referidas aqui, são resultados de muitas lutas do Movimento Negro no Brasil e reflexo de outros esforços empreendido em outros países para a inclusão das pessoas negras nas respectivas sociedades.

Além das ações afirmativas que garantem aos negros cotas nas universidades, as orientações curriculares para a educação étnico-racial determinam alguns princípios básicos para as práticas educativas em sala de aula. São eles:

consciência política histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Mas, para que essas iniciativas sejam bem sucedidas é preciso haver diálogo entre discentes, docentes, comunidade e dirigentes das IES.

Além das estratégias de inclusão, portanto, uma formação interdisciplinar de professores parece ser um caminho pertinente para se tratar questões étnicas raciais. Fazenda (2008, p. 18) esclarece que há vários tipos de interdisciplinaridade e que a concepção clássica que determina como sendo interdisciplinar a interação entre duas ou mais disciplinas “é muito ampla, portanto não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores”.

A interdisciplinaridade na universidade ainda é um processo desafiador, porque exige um comprometimento com a partilha de ideias, com a colaboração entre os pares daquele campo de ensino. Apesar das dificuldades, muito se tem discutido sobre esse assunto na tentativa de compreender e empreender o trabalho de ensino na perspectiva interdisciplinar.

No quesito formação de professores e tentando trilhar um caminho possível para a aplicabilidade da interdisciplinaridade, Fazenda (2008, p. 18) explica que há “duas ordens distintas, porém, complementares, de compreender uma formação interdisciplinar de professores, uma ordenação científica e uma ordenação social”. A científica seria aquela ordenação que permitiria ao professor, através da pesquisa, motivações outras que o fizessem repensar as suas práticas. A ordem social,

busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. [...] Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas (FAZENDA, 2008, p. 19).

Entendendo ainda a interdisciplinaridade como um processo que permeia todas as práticas de ensino e que muda conforme as mudanças de paradigmas na sociedade. Repensar as práticas de ensino, a formação de professores, as manifestações culturais da sociedade, os planejamentos pedagógicos, são sugestões das diretrizes curriculares e é também o diálogo em que propõe uma abordagem interdisciplinar.

Cabe salientar a urgência de uma formação de professores que trabalhem consciente e significativamente as questões raciais em sala de aula, pois

a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (BRASIL, 2006, p. 126).

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico institucional (PPI) e o projeto pedagógico de curso (PPC), precisam contemplar e reforçar o estudo das relações étnico-raciais nas IES, buscando nas orientações curriculares e nos estudos realizados as ferramentas necessárias para o exercício de uma prática pedagógica com elementos teóricos os quais possibilitem a realização de debates e discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, fazendo evoluir as concepções a seu respeito, tendo em vista a superação do paradigma da exclusão pelo da valorização do ser humano.

### 3.3 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Lidar com as diferentes perspectivas numa sala de aula é desafiador, tanto para o aluno quanto para o professor. As práticas de ensino-aprendizagem em muito dialogam com as experiências coletivas e individuais daqueles que delas participam.

Levando em consideração as relações de poder que coabitam o espaço escolar, o professor tem um papel importante na formação de seus alunos. Ele é quem, de forma direta, seleciona o conteúdo, o método e as abordagens necessárias para que a aula aconteça. As escolhas que faz contribuem de forma significativa na formação teórica e crítica de seus alunos.

O que se pretende, portanto, com as colocações sobre relações de poder entre aluno e professor é entrar, sem muito explorar o tema, mas abordá-lo devido a sua relevância, sobre aspectos do currículo e de que maneira essas teorias de currículo podem ajudar a compreender o contexto educacional e repensar as práticas docentes e discentes.

A princípio uma definição de “currículo” poderia explicar o que significa de forma literal a palavra, mas isto levaria o leitor a uma ou outra definição que

pertence a períodos e autores diferentes. Não que a contextualização desses períodos não seja importante, mas o que se pretende é trabalhar sobre um recorte temporal de forma que currículo e ações afirmativas sejam problematizados.

Segundo Silva (2005) a teoria do currículo se divide em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, essa divisão é explicada do ponto de vista do conceito pós-estruturalista do discurso, em que as definições,

Não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2005, p.14).

Nessa perspectiva torna-se relevante, mais que a busca pela definição de currículo, saber quais questões uma teoria do currículo tenta responder, entendendo, contudo, que

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos (SILVA, 2005, p. 14).

Cada uma das teorias de currículo – tradicional, crítica e pós-crítica - são cercadas por questões norteadoras que as conceituam e a colocam dentro de uma tendência política, uma finalidade educacional e uma formação humana. Elas ainda fazem refletir sobre todas as mudanças que acontecem política, econômica e cultural na sociedade e a necessidade de repensar constantemente um currículo que dialogue com essas mudanças.

Silva (2005) analisa as teorias do currículo numa perspectiva histórica, mostrando, contudo, que cada uma delas segue questões que as diferenciam. Nas teorias tradicionais as questões norteadoras são: O que ensinar? Como ensinar? Já nas teorias críticas estas questões avançam para uma discussão de relações de poder em que se colocam em questão as relações hegemônicas com a seguinte questão: por que esse conhecimento e não outro? Nas teorias pós-críticas a ênfase

está na construção da alteridade, subjetividade e identidade: Por que privilegiar um determinado tipo de subjetividade ou identidade e não outro?

Cada uma das questões levantadas representa uma tendência política. As teorias tradicionais são as de tendência política conservadora, em que a finalidade educacional do currículo é qualificar o aluno para a profissão que escolher exercer.

Nas teorias críticas e pós-críticas a tendência política é progressista, agrega técnica e autonomia, com ênfase numa formação crítica sobre as relações individuais e coletivas.

Os apontamentos teóricos aqui levantados foram abordados para refletir sobre o currículo na UFT, especificamente sobre as narrativas étnicas raciais dentro do PPC de Letras, compreendendo que o processo de ensino passa por mudanças e estas vão se adequando às transformações na sociedade e que o currículo acompanha essas transformações.

Se o modo de ver e pensar a educação nos dias atuais - com todas as lutas desempenhadas pelos movimentos negros, com algumas conquistas no plano simbólico, científico, crítico, artístico e legal das leis sancionados para a erradicação do preconceito e discriminação racial e por causa da cor da pele - segue uma tendência política que agrega técnica, autonomia, identidade, relações de poder entre outras características que dizem respeito principalmente a valorização e respeito à diversidade cultural, o currículo precisa ser pensando nessa perspectiva.

Problematizar as relações raciais, que é o que se propõe neste trabalho, é refletir além do que já foi, a muito custo e dificuldade, estabelecidos com as políticas afirmativas. É também pensar o currículo e suas narrativas étnico-raciais. Pensar o currículo nesse sentido é desvencilhar-se de um plano estratégico de ensino-aprendizagem que aborda o racismo como sendo resultado de preconceitos individuais e não institucionais.

Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples terapêutica de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o 'racista' e não o 'racismo'. Um currículo deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo (SILVA, 2005, p. 103).

Abordar o preconceito de cor e raça em sua individualidade é importante. Além disso, pensar em abordagens que levem à problematização do racismo no Brasil como sendo resultado de relações de poder ajuda a compreender o racismo institucional e as suas influências nas discriminações e preconceitos de cor e raça.

Os próprios documentos institucionais das IES no Brasil podem ser analisados numa perspectiva crítica de relações de poder e representatividade. A representatividade deve ser entendida como construção linguística e discursiva que está atrelada às relações de poder. Em outras palavras, quem determina e legitima as representações são os grupos que estão em lugares de poder na sociedade.

Se os negros não ocupam estes lugares de representação e conseqüentemente a de participação e reconhecimento na construção da identidade nacional; se os professores ainda encontram dificuldades para pensar a questão étnico-racial de forma crítica e reflexiva, sejam elas no currículo ou nas práticas interpessoais em sala de aula, não fará sentido nenhuma das ações empenhadas para uma mudança efetiva nas relações de discriminação de cor e raça.

Considerando toda essa discussão sobre representação, currículo, movimentos negros, políticas afirmativas, diretrizes, cotas e interdisciplinaridade - pretende-se analisar a construção do ensino das literaturas africanas de língua oficial portuguesa e literatura afro-brasileira no PPC de Letras da Universidade Federal do Tocantins, câmpus Araguaína.

#### 3.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA PRÁTICA CIDADÃ

Sabe-se que, por lei, a educação é direito de todos e que medidas têm sido tomadas para que as oportunidades estejam em vias de igualdade para a quem dela escolher usufruir. Como em qualquer instância ou campo de atuação, na área da educação alguns fatores são determinantes para o alcance de metas e objetivos como construto de caminhos viáveis e balizadores no processo ensino-aprendizagem. O PPC é um documento do qual se espera que contribua de forma significativa nesse processo.

Dentre os documentos institucionais que compõem todo o plano e as ações desenvolvidas para a educação universitária, será analisado o PPC do curso de licenciatura em Letras, da UFT, campo de Araguaína, com foco nas disciplinas de

literatura que, de alguma maneira, dialogam com as temáticas afro-brasileira e africana.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras analisado neste trabalho, depois de um processo de elaboração que começou em 2004, teve a sua conclusão em 2009 e está em vigor desde essa data. Nele, encontram-se informações importantes sobre o contexto institucional, a organização didático-pedagógica, o corpo docente e estrutura física.

Todos os elementos que constam nesse documento têm como base os diálogos entre docentes e discentes, as diretrizes curriculares e o PPI da UFT (2007). O consenso entre os documentos institucionais está traduzido no PPC de Letras através dos seguintes princípios norteadores para as práticas didático-pedagógicas do curso:

- Comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes no curso, respeitadas as políticas de ação afirmativa;
- Qualidade da educação oferecida;
- Gestão democrática;
- Autonomia e liberdade para pensar, produzir e divulgar o conhecimento e os saberes, respeitando as concepções e práticas pedagógicas diferenciadas;
- Participação de toda a comunidade acadêmica e de diferentes segmentos sociais;
- Avaliação permanente de seus processos e resultados.

Além dos princípios já destacados, que são a base para a reflexão e planejamento das aulas, o documento empenha-se em justificar a importância dos estudos e inclusão de grupos minoritários,

tendo em vista que a universidade pública deva atender prioritariamente às demandas da escola pública e de mudança de um quadro social e econômico que alija uma maioria quantitativa da população do saber historicamente produzido no âmbito acadêmico e socialmente privilegiado. Ao mesmo tempo, ao reconhecer que não existe um conhecimento científico ideologicamente neutro, compromete-se com a produção de novos conhecimentos e novas abordagens metodológicas que atendam mais apropriadamente as problemáticas desses grupos minoritários (CRUZ, 2009, p. 2).

Todos os princípios e a justificativa aclaram sobre a missão da UFT, que é tornar o ensino uma prática libertadora e significativa. Isto irá refletir também nas

ementas das disciplinas do curso e das dinâmicas entre ensino, pesquisa e extensão ao qual se propõe o documento.

### 3.5 O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS

O curso de Letras, que era composto por habilitação dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, passou a seguir uma organização curricular distinta, na qual o aluno ingressante pode optar por uma ou outra dessas habilitações.

A organização curricular, dessa forma, está estruturada em duas habilitações distintas: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas (H1) e Língua Inglesa e respectivas Literaturas (H2). O aluno ingresso no curso poderá optar também por cursar as duas habilitações juntas.

Dentro dessa nova organização curricular as disciplinas estão divididas em três núcleos: núcleo comum, núcleo obrigatório específico e núcleo das disciplinas eletivas. O núcleo comum é aquele que corresponde às disciplinas obrigatórias comuns às duas habilitações. O núcleo obrigatório específico é aquele composto das disciplinas obrigatórias específicas a habilitação escolhida. O núcleo das disciplinas eletivas representa as disciplinas ofertadas para a formação específica (H1 ou H2) e o aluno opta por aquelas que atendem os seus interesses.

As disciplinas de literatura fazem parte do processo de ensino e estão na organização curricular para as duas habilitações. Porém, neste trabalho, a ênfase será naquelas disciplinas de literatura em H1 que dialogam com as temáticas afro-brasileira e africana, incluindo as do núcleo obrigatório e as disciplinas de estágio.

#### 3.5.1 Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Empenhada numa educação que propicie um processo ensino-aprendizagem que parta das experiências do aluno, que ofereça suporte para a construção da autonomia no fisco de sua formação e imersão de docentes e discentes em atividades que congreguem teoria, prática e intervenção social (Ensino/Pesquisa/Extensão), a proposta curricular do PPC de Letras (CRUZ, 2009, p. 4) segue três princípios fundamentais:

- Interdisciplinaridade

- Respeito às diferenças
- Atendimento das minorias

Todos os três princípios já foram destacados anteriormente quando foi realizada uma abordagem sobre a interdisciplinaridade nos processos didáticos e de formação de professores, assim como quando se abordou a criação de espaços e momentos para realizar discussões sobre os preconceitos sofridos cotidianamente pelos grupos minoritários e sobre como o acesso possibilitado pelas cotas é importante, ao mesmo tempo em que reflete o princípio do atendimento às minorias.

Atendendo às orientações curriculares e complementando os esforços para as reflexões sobre minorias, especificamente os grupos étnico-raciais, foi criada no curso de Letras a disciplina *Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*.

**Tabela 1:** Disciplinas obrigatórias específicas de Literatura Africana – H1

<b>Semestre</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH Total</b>	<b>Ementa</b>
8º	Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa	60	Presença da língua portuguesa na África. Contexto sócio-histórico e cultural dos países africanos de língua portuguesa. Etnia e nacionalidade. Usos e costumes dos povos africanos de língua portuguesa. Origens da Literatura Africana de língua portuguesa. A literatura colonial. O movimento “Negritude”. A literatura dos movimentos nacionais de independência. A literatura pós-colonial. Literatura e História.
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>60</b>	

Fonte: Cruz, 2009.

A disciplina tem como objetivo geral “conhecer, identificar e interpretar manifestações literárias e culturais dos países africanos de língua portuguesa, por estudos comparados” (CRUZ, 2009, p. 1). Dentro de uma perspectiva específica cultural e histórica, os assuntos tratados nessa literatura contemplam em sua bibliografia básica temas como identidade, autonomia, negritude, diáspora, pan-africanismo, poesia africana de língua portuguesa, entre outras questões.

O termo “específica”, nesse contexto, é usado para designar os caminhos que levam à bibliografia e ao objetivo da disciplina: situar o negro em um espaço geográfico (África), contextualizando as relações pessoais e coletivas de interação nas diásporas africanas e portuguesa.

Apesar da relevante contribuição trazida por essa disciplina, parece ser tarefa árdua conseguir discutir de modo mais abrangente as produções culturais e artísticas dos afrodescendentes que foram se organizando fora da África. Da mesma forma, pode ser tarefa tão necessária quanto difícil abarcar de forma complexa as manifestações culturais e literárias dos países africanos em apenas uma disciplina.

A disciplina em questão trata como prioridade o tema africano e inicia uma discussão relevante, além de conduzir a práticas de respeito às diferenças utilizando-se da literatura como elo sensibilizador, político, histórico e crítico sobre as manifestações culturais de povos de países africanos, ao mesmo tempo em que contempla a abordagem do Conselho Nacional de Educação (CNE) Resolução 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A opção do curso de Letras por criar uma disciplina específica é um ponto positivo porque coloca o tema em pauta. Mas, como advertem as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 132), “deve-se, no entanto, cuidar para que a criação de disciplina específica sobre a temática não exclua a responsabilidade das instituições de ensino superior”. As IES, nesse sentido, devem articular-se com outras ações que fomentem a discussão sobre a temática.

Voltando para a bibliografia da ementa do curso, os textos literários ganham destaque, na parte complementar, através dos seguintes autores e obras:

**Quadro 1:** Obras e autores africanos de países de língua oficial portuguesa sugerida na ementa da disciplina de Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

<b>Autor</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Obra</b>
Mia Couto	Moçambicano	Vinte e Zinco
Pepetela	Angolano	Muana Puó
Agostino Neto	Angolano	Sagrada Esperança
José Luandino	Angolano	Luuanda

Uanhenga Xitu	Angolano	Mestre Tamoda e outros contos
---------------	----------	-------------------------------

Fonte: Cruz, 2009.

As obras propostas na ementa da disciplina possibilitam a realização de alguns apontamentos. O primeiro deles é sobre a nacionalidade dos autores. Todos eles são de países do continente africano, e isso atribui experiências culturais e históricas desses lugares onde nasceram às suas obras literárias, dialogam com sua experiência de vida, do local ao qual pertencem ou pertenceram em algum momento de sua vida.

O segundo apontamento é sobre o acesso restrito dos alunos às obras. Ao pesquisar o acervo da biblioteca da UFT, câmpus Araguaína, não consta no portal da biblioteca (via internet) nenhuma dessas obras. Sabe-se que isso pode comprometer não apenas o aprendizado dos alunos, mas boas avaliações realizadas pelo MEC que tem como um de seus indicadores<sup>20</sup> a disponibilidade do material didático institucional sugerido no projeto pedagógico de curso.

### 3.5.2 Letramento Literário

A escolha da disciplina Letramento Literário para a discussão se deu por conta da relevância dos temas escolhidos para ela, que contemplam o estudo literário. Também, e principalmente, devido ao lugar que ocupa dentro da matriz curricular do PPC de Letras. Na tabela abaixo, constam algumas informações necessárias para a análise a seguir.

**Tabela 2:** Disciplinas obrigatórias de Letramento Literário H1 – Núcleo Comum

<b>Semestre</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH Total</b>	<b>Ementa</b>
4°	Letramento Literário	60	Conceito de letramento literário e implicações teórico-metodológicas no contexto escolar. Letramento literário e hábito da leitura. Análise e práticas de letramento literário na escola do Ensino Básico.
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>60</b>	

<sup>20</sup> Sobre o documento de avaliação de cursos de graduação acessar: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_avaliacao\\_cursos\\_graduacao\\_presencial\\_distancia.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf)

Fonte: Cruz, 2009.

Tendo como objetivo geral “fornecer subsídios para que o aluno possa compreender e analisar as demandas pedagógicas referentes ao ensino de literatura, sob a perspectiva do letramento literário e suas implicações teórico-práticas,” (CRUZ, 2009, p. 7) esta disciplina está incluída no núcleo comum de disciplinas obrigatórias. Em outras palavras, todos os alunos ingressos no curso de Letras, independente da habilitação (H1, H2) escolhida, passam pelos estudos que contemplam o letramento literário.

Os temas encontrados na bibliografia básica e complementar da ementa abrem espaços para discutir a formação do leitor literário, as propostas curriculares para o ensino de literatura, o livro didático e a literatura, os gêneros literários, literatura infantil e literatura infanto-juvenil, entre outras abordagens sobre teorias e práticas relevantes para o ensino aprendizagem de literatura.

O letramento literário, que está ligado ao processo de escolarização de literatura, tem como mediador o professor que se coloca como leitor crítico. Dessa forma, ele possibilita articulações entre texto, contexto e leitor. Enquanto leitor e crítico, o professor explora questões sociais, políticas e culturais enquanto orienta a leitura de seus alunos. Concordando com Rangel (2007, p. 130-131), o estudo sobre letramento literário,

permite abordar e, em boa medida, descrever a materialidade histórica e cultural da escrita e, portanto, também da leitura. Numa perspectiva como esta, é não só possível como necessário perceber a leitura como uma articulação, a cada momento única, entre funções da escrita, valores a elas associados, formas de existência e de circulação social dos textos, efeitos de sentido decorrentes dessas condições e implicações subjetivas para os indivíduos.

Perceber a leitura como articulação de ideias e valores a elas associadas, como diz o autor, é um caminho pertinente para ampliar as experiências leitoras dos alunos com a leitura e discussão de obras literárias que tratem, por exemplo, de temáticas com a diversidade cultural e social do povo brasileiro.

A disciplina de letramento literário em muito contribui para o curso de Letras. Mas, diante das ressignificações culturais e sociais no mundo e na sociedade brasileira, a educação deve acompanhar essas mudanças e seus atores devem repensar também as suas práticas em sala de aula.

Nessa perspectiva, o letramento literário pode ir além das propostas já sugeridas na ementa da disciplina, abrindo espaço para uma reflexão sobre as contribuições que a leitura de livros de literaturas africanas e afro-brasileira em sala de aula pode proporcionar em termos de representatividade, identidade e alteridade.

Nessa disciplina, os estudos literários poderiam ir além dos temas propostos no PPC, possibilitando a intervenção pedagógica teórico-prática de representatividade do negro em sala de aula com ampliação de visão de mundo, entendendo precisamente como visão de mundo

este conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúnem os membros de um grupo (o mais corrente, de uma classe social) e os opõe a outros grupos [...] toda grande obra literária ou artística é a expressão de uma visão de mundo. Este é o fenômeno de consciência coletiva que atinge seu máximo de clareza conceitual ou sensível na consciência do pensador ou poeta (SILVA, 2013, p. 34).

O letramento literário é um conceito do campo da literatura que apreende a leitura e a escrita de textos específicos de literatura. Porém, como esclarecem Melo e Pereira (2013, p. 136),

o letramento literário não é apenas condição de ser capaz de ler e compreender textos literários, mas aprender a gostar de ler literatura, e fazê-la por escolha, pela descoberta de uma experiência única de cada leitura, associando este ao prazer estético.

Nessa perspectiva, o texto literário precisa fazer sentido para o leitor de forma que ele se identifique e, dessa maneira, possa aprender a gostar de literatura. O aluno negro, sentindo-se representado, poderá refletir em sala de aula, juntamente com o não negro, sobre as temáticas de forma crítica e representativa.

### 3.5.3 Literatura Brasileira

Quando o aluno opta por um curso de graduação, espera-se que ele tenha conhecimentos prévios sobre conteúdos básicos característicos ao curso de sua escolha. Assim, ao graduando de Letras, os clássicos da literatura brasileira são leituras básicas para compreensão e estudos das disciplinas de literatura, por exemplo.

Concomitante aos clássicos, as obras da atualidade também são importantes nesse processo e entram como intermediárias nessas experiências leitoras. Por isso, concorda-se aqui com a afirmação de Calvino (2007, p.15) de que “o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”.

Pensando nos livros de literatura escolhidos para as aulas de ensino médio, as obras selecionadas para trabalhar a literatura em sala de aula são intermediadas pelo professor. O que o professor lê ou deixa de ler, e como aborda o ensino de literatura, definem a sua proposta como docente.

As experiências de leitura do professor e do aluno, como afirma Cosson (2009, p. 34), “são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegar até nós. [...] O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte.” Pensando na formação do futuro professor e numa abordagem do letramento literário, já explicitadas anteriormente, as obras, sejam elas clássicas, contemporâneas ou atuais, precisam partir de leituras que os alunos conhecem para aquelas que eles não conhecem.

a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (CALVINO, 2007, p. 35).

A ampliação dos horizontes é realizada, também, na universidade. Portanto, além do repertório que o aluno já traz ao ingressar no curso de Letras, todas as experiências que lhe ocorrerem na universidade farão parte do recorte feito pelo trabalho docente.

Se o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira, como já foi mostrado em algumas pesquisas, não está sendo realizado de modo satisfatório, há que se reforçarem os estudos na universidade de maneira que a leitura de textos literários sobre a temática, discutindo as obras clássicas, atuais e contemporâneas, dialoguem entre si para o exercício de fruição e consciência sobre a contribuição da história e da cultura negra na construção da identidade e história do Brasil.

Sobre as especificidades entre obras “contemporâneas” e “atuais” Cosson (2009, p. 34) explica que:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida.

Se a escolha do professor prioriza leituras que façam sentido para o aluno, esse aluno irá criar laços com essa obra além da codificação do texto. Porém se o professor não tem um repertório satisfatório para analisar, comparar, e discutir abrangendo a complexidade da obra com a qual trabalha, não conseguirá mediar uma aula significativa.

Por isso, em se tratando das literaturas africanas e afro-brasileira, algumas universidades vêm reformulando as suas matrizes curriculares e criando cursos com a finalidade de aumentar o repertório de leituras entre os profissionais da área de educação. Essa necessidade foi constatada na medida em que a resolução que torna obrigatório o ensino sobre a temática nas escolas não se realiza de forma eficaz.

Sem demora, é preciso pensar em uma matriz curricular que colabore com uma formação docente crítica sobre a temática afrodescendente para que esta se reflita nas aulas de ensino básico e médio. Sendo a literatura um dos caminhos apontados neste trabalho como propiciadora de um discurso interdisciplinar e sensibilizador sobre a temática, as disciplinas de literatura brasileira podem contribuir de forma significativa na efetivação das aulas sobre literatura afro-brasileira.

O desenvolvimento da sensibilidade, nesse contexto, seria um modo de entendimento da condição humana em que são ampliados, apreendidos, compreendidos e vivenciados os fatos da vida em sua complexidade. De acordo com Araújo (2009, p. 204-205), a sensibilidade pode ser compreendida como:

[...] um estado pregnante que emerge desde dentro, das nascentes do existir, que se traduz na radicalidade e na amplitude da disposição e da abertura existenciais para as transitudes do ser-sendo. Disposição que proporciona a compreensão e a vivência da inteireza do ser-sendo no dinamismo de suas intensidades e incompletudes. [...] A sensibilidade nos ajuda a perceber, sentir e fruir o estado do entrelaçamento que nos interliga com todos os seres do universo.

Sobre sensibilidade e literatura, Sartre (1989, p. 21), já dizia que “é no amor, no ódio, na cólera, no medo, na alegria, na indignação, na admiração, na esperança,

no desespero que o homem e o mundo se revelam em sua verdade”. Desbravar a literatura é entrar em contato com a verdade que existe em cada um. É abrir novas possibilidades para conhecer o outro e a si mesmo.

Diante disso, e conforme explicitado sobre a importância de se pensar o ensino de literatura na universidade numa abordagem pautada no letramento literário, é que a literatura brasileira também foi escolhida para análise. Na tabela abaixo, algumas informações sobre as disciplinas que serão abordadas para reflexão do estudo de literatura brasileira numa perspectiva de fortalecimento do ensino de história e cultura do afrodescendente.

**Tabela 3:** Disciplinas obrigatórias específicas de Literatura Brasileira – H1

<b>Semestre</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH Total</b>	<b>Ementa</b>
5°	Literatura Brasileira: Manifestações Literárias do Período Colonial	60	Literatura de informação. Barroco. Arcadismo
6°	Literatura Brasileira do Século XIX: do Romantismo ao Simbolismo	60	Obras e autores da literatura brasileira dos períodos romântico, realista, naturalista, parnasianismo e simbolista.
7°	Literatura Brasileira: Modernismo e Precursores	60	Diferentes vertentes da modernidade: pré-modernista e modernista no Brasil, enfatizando as características dos autores representativos de cada estilo.
8°	Literatura Brasileira Contemporânea	60	As novas tendências na literatura brasileira contemporânea: experimentações formais e lingüísticas; a diluição dos gêneros literários; a intertextualidade na prosa e na poesia contemporâneas.
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>240</b>	

Quatro disciplinas trabalham a literatura brasileira. Acompanhando as expressões literárias desde o período colonial até as tendências literárias contemporâneas, elas estão distribuídas na matriz curricular do curso de Letras em quatro períodos, sendo obrigatórios tais estudos para a H1.

Dentre as ementas, é possível encontrar, além das características das expressões literárias, propostas de leitura que incluem a história da literatura, estilos de época, literatura e sociedade, tradição regionalista, análises críticas de obras literárias clássicas e identidade. Diferentemente da disciplina de literaturas africanas, não é proposta nenhuma obra literária na bibliografia da ementa.

Ao ler uma obra o leitor pode construir, de forma solitária, os seus significados para aquela leitura e com elas, de forma solidária, ressignificar os sentidos do texto quando compartilhadas com outros leitores. Esse tipo de leitor está numa ordem em que Compagnon (2006) chama, nos estudos da recepção, de *leitor implícito*. Para o ele, o leitor tem uma função importante na construção de sentido do texto.

[...] o sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura. [...] O texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor (COMPAGNON, 2006, p. 149).

Conhecer o contexto histórico da formação de uma literatura, especificamente a brasileira, também é um fator importante para a construção de sentidos do texto. Quando se entende, por exemplo, o porquê de uma obra ser considerada clássica e outra não, ou, quando se compreende que além da função própria de criar formas expressivas a literatura também institui valores sociais e políticos, os sentidos do texto vão sendo ressignificados. Sobre a função da literatura, Candido (2010, p. 14) diz que

A literatura serviu para celebrar e inculcar os valores cristãos e a concepção metropolitana de vida social, consolidando não a presença de Deus e do rei, mas o monopólio da língua. Com isso, desqualificou e proscreeu possíveis fermentos locais de divergência, como os idiomas, crenças e costumes dos povos indígenas, e depois dos escravos africanos. Em suma, desqualificou a possibilidade de expressão e visão de mundo dos povos subjugados.

Os estudos sobre a formação da literatura brasileira são importantes para entender o percurso de obras, autores e leitores que, juntos, constituíram uma

atividade literária regular capaz de solidificar uma literatura que por meio dela são revelados registros fundamentais sobre o pensamento das pessoas em épocas distintas e sobre a história cultural e política do Brasil, do período colonial ao contemporâneo.

As atividades literárias são aquilo que Candido (2010) chama de sistema literário. Esse sistema é um conjunto de elementos que possibilita a consolidação de uma literatura. São eles:

obras produzidas por autores formando um conjunto virtual, e veículos que permitem o seu relacionamento, definindo uma “vida literária”; públicos, restritos ou amplos, capazes de ler ou ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem; tradição, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar (CANDIDO, 2010, p. 16).

A “tradição” literária é acentuada, sobretudo, pelo reconhecimento, realizado por críticos que colocam obras e autores em recortes de menor ou maior relevância dentro do sistema literário fazendo com que algumas obras ganhem maior visibilidade e sejam, dessa forma, mais lidas que outras. Existem, também, vários motivos concomitantes que levam o leitor literário a não ter acesso ou simplesmente a não se interessar por uma obra literária. Além da crítica literária, há também a indisponibilidade de editoriais, fundamental para a atividade literária entre público e autor.

Em diálogo com a literatura brasileira, a literatura afrodescendente vem sendo debatida no campo acadêmico na tentativa de difundir e ampliar a discussão sobre etnicidade afrodescendente. Desde a década de 1980,

a produção de escritores que assumem seu pertencimento enquanto sujeitos vinculados a uma etnicidade afrodescendente cresce em volume e começa a ocupar espaço na cena cultural, ao mesmo tempo em que as demandas do movimento negro se ampliam e adquirem visibilidade institucional (DUARTE, 2010, p. 113).

O crescimento de uma cena cultural significativa das artes representativas da cultura e história africana e afrodescendente teve a sua ampliação nos Movimentos Negros, nas ações afirmativas e na instituição de mecanismos como a Lei 10.639/03. Porém, mesmo diante da crescente mobilização conceitual e prática da literatura negra, muitas escolas e universidades encontram dificuldade e demonstram resistência em incluí-las nas leituras previstas no currículo.

Uma primeira hipótese para a ausência seria o preconceito. Há resistência em considerar as literaturas africanas e a afro-brasileira como obras relevantes, se comparadas aos clássicos literários. Uma segunda hipótese seria a de que no processo de formação de professor ou de suas experiências leitoras anteriores à universidade, as literaturas africanas e a afro-brasileira não tenham entrado no repertório de leituras. Os motivos de sua ausência podem ser ou ter sido muito variados, e precisariam ser investigados mais a fundo.

Na ementa da disciplina de literatura brasileira, no PPC de Letras, apesar de haver nas referências bibliográficas livros que contemplam uma discussão sobre identidade, sociedade e a influência da literatura na construção do Brasil, não há obras específicas para a problematização do racismo e da discriminação sofrida pelas pessoas negras.

Autores como Machado de Assis, Solano Trindade, Carolina de Jesus, Joel Rufino dos Santos, Ney Lopes, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves e Oswald de Camargo, por exemplo, são parte de um grupo de autores que problematizam a questão do negro e o tiram do lugar folclórico, festivo e carnavalesco como é apresentado em algumas obras literárias.

No acervo da biblioteca da UFT constam livros e coleções sobre as temáticas africana e a afro-brasileira que poderiam entrar na ementa das disciplinas de literatura afins. Atividades de pesquisa e extensão também fazem parte das ações desenvolvidas pela UFT. Elas muito podem contribuir para a discussão sobre a temática ampliando o repertório de leituras sobre a temática.

### 3.5.4 Estágio Supervisionado

O ensino de literatura para aqueles que optam por uma Habilitação dupla em Ensino de Língua e Literatura (H1 e H2) ou para aqueles que, desvinculando-se às especificidades, seguem para a Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas (H1), é obrigatório. Assim, o estágio supervisionado, como afirma Cruz (2009, p. 5),

corresponde a atividades que oportunizam a imersão plena do graduando em situações de atuação profissional do professor de língua materna e estrangeira. [...] são compostos essencialmente por práticas de observação e regência de aulas ou de outras atividades correlatas desenvolvidas pelo profissional do ensino de línguas.

São quatro disciplinas distribuídas a partir do 5º semestre, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 4:** Disciplinas obrigatórias específicas de Estágio Supervisionado – H1

Semestre	Disciplinas	CH Total	Ementa
5º	Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I	105	A escola e a organização do trabalho docente. Saberes docentes e formação do professor. Reflexão na/sobre a ação em situação de trabalho pedagógico. Desafios e demandas da atualidade para o ensino de língua materna.
6º	Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II	105	Planejamento de projetos e de aulas. Interdisciplinaridade e ensino de língua materna. Concepções de avaliação: classificatória, mediadora, diagnóstica. <b>Ensino e aprendizagem de língua materna e literatura em turmas diferenciadas: educação de jovens e adultos; educação indígena; educação especial.</b>
7º	Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas III	105	Tradição gramatical normativa frente às práticas de leitura, produção textual e análise lingüística. Implicações das noções de gênero e texto para o trabalho pedagógico em aula de língua materna. <b>Usos do texto literário na escola de Ensino Fundamental II.</b> Análise de material didático. Produção de material didático.
8º	Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas IV	105	Leitura e produção de textos de diferentes gêneros discursivos. Trabalho pedagógico com diferentes linguagens e mídias, compreendendo as modalidades escrita e oral da língua. <b>Usos do texto literário na</b>

---

**escola de Ensino Médio e os desafios para o professor de literatura.** Análise de material didático. Produção de material didático.

**Total            4                            420**

---

Fonte: Cruz, 2009.

Durante as aulas da disciplina de estágio, os graduandos em Letras compartilham experiências vividas em salas de aula do ensino básico dialogando sobre suas observações e regências. Relatórios também são entregues com análises sistemáticas das práticas realizadas.

O estágio supervisionado é obrigatório para as aulas de português e literatura. Os métodos e abordagens para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura ficam a critério do estagiário, que planeja as aulas à luz das orientações recebidas do professor de estágio. As orientações recebidas são reflexos das leituras e discussões realizadas anteriormente à prática de estágio. Pode-se inferir que as aulas da graduação são fontes teóricas e reflexivas influentes para os planejamentos das aulas desses futuros professores.

Pensando na relevância das aulas de estágio para as práticas do professor de português e literatura em sala de aula é que esta disciplina foi escolhida para a análise. Deixá-la por último foi estratégico, porque é neste momento que discentes colocam em prática tudo o que aprenderam durante o curso e, depois de analisar e refletir sobre as aulas de Literaturas Africanas, Letramento Literário e Literatura Brasileira, anteriormente, é possível pensar o lugar que essas ocupam dentro desta disciplina.

Na tabela 4 as descrições da ementa foram colocadas para situar o lugar que a literatura ocupa. No Estágio I não há menção direta sobre literatura. Nele o que se pode observar são conteúdos que introduzem o aluno ao universo docente. No Estágio II entra a questão da interdisciplinaridade enquanto abordagem didática e junto vem a literatura como proposta de ensino para turmas diferenciadas. As turmas reconhecidas na ementa como sendo diferenciadas: educação de jovens e adultos; educação indígena; educação especial. Não há menção alguma a africano ou afrodescendente.

Nos Estágios III e IV, as descrições sobre as aulas de língua portuguesa são bem mais específicas do que sobre as de literatura, cuja descrição é a mesma para ambos os períodos, diferenciada apenas pelas turmas em que cada uma irá trabalhar: Estágio III, ensino fundamental II; Estágio IV, ensino médio.

Partindo para as referências bibliográficas sugeridas na ementa, as únicas teorias propostas sobre literatura estão no Estágio III com o livro *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces/ o jogo do livro*. De maneira indireta, algumas reflexões sugeridas sobre o livro didático ou prática interdisciplinar poderiam suscitar uma leitura próxima à literatura, mas isso é apenas uma possibilidade, que não aparece na ementa de forma específica.

O ensino da história e a cultura africana e afro-brasileira não são sugeridos em nenhuma das ementas. No estágio III, há um espaço dedicado para o ensino de literatura para minorias, mas dentro desse contexto o negro também não aparece. Assim como os professores do curso de Letras usam o PPC como referência para as práticas em sala de aula, os alunos tomam como referência as aulas ministradas no curso para o estágio obrigatório e isto será refletido nas práticas do estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentada uma pesquisa documental sobre o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira na matriz curricular do curso de Letras da UFT, câmpus de Araguaína. Nesse âmbito, foram analisados e problematizados os conteúdos dos textos das ementas sobre o ensino dessas literaturas.

O objetivo da investigação foi descrever e problematizar as propostas de ensino para as literaturas africanas e afro-brasileira nas disciplinas Literatura Brasileira, Letramento Literário, Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Estágio Supervisionado.

Todas as disciplinas que constam no PPC de Letras, sejam elas para as habilitações em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas (H1), como para aquelas em Língua Inglesa e respectivas Literaturas (H2), são passíveis de serem analisadas numa perspectiva da cultura e história afrodescendente. Porém, devido ao pouco tempo para uma pesquisa nessas dimensões, o recorte da análise considerou apenas disciplinas da H1. Sobretudo porque as quatro disciplinas escolhidas podem contribuir para a discussão não apenas das literaturas africanas de língua oficial portuguesa, às quais é dada uma disciplina específica no curso, mas também à possibilidade de se pensar criticamente o trabalho dos autores afro-brasileiros dentro dessas ementas.

A primeira disciplina analisada foi Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Esta disciplina propicia a efetivação de propostas para a promoção de experiências de abordagens das relações étnico-raciais na formação de professores, sugeridas pelo Ministério da Educação. A iniciativa da universidade em criar essa disciplina contribui para a discussão de literaturas africanas ao mesmo tempo em que atende às Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os dados presentes nas tabelas que seguem as análises das ementas das disciplinas ajudaram a pensar o lugar que essas disciplinas ocupam dentro do PPC de Letras. A disciplina Introdução às Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa é obrigatória e empreende uma discussão introdutória de manifestações literária e cultural dos países africanos de língua portuguesa. O repertório bibliográfico inclui Mia Couto como autor moçambicano e alguns autores angolanos como referências literárias. Das disciplinas analisadas, esta é a única que traz

sugestões literárias na bibliografia da ementa, o que sugere que serão pesquisadas e lidas em sala de aula. Porém, nenhuma dessas obras foi encontrada no acervo da biblioteca.

A não disponibilidade das obras pode dificultar o seu acesso aos alunos. Contudo, não se investigou neste trabalho os motivos de tais obras não constarem no acervo. Uma investigação cuidadosa sobre os processos de inclusão desses livros na biblioteca seria viável para ajudar a estreitar os caminhos entre a obra e o aluno, disponibilizando-as não apenas para cumprir a obrigatoriedade de leituras sugeridas na disciplina, mas para favorecer aqueles que desejarem conhecer essas obras.

Como disciplina que se condensa apenas como introdução das manifestações culturais e literárias dos países africanos de língua portuguesa, por meio de estudos comparados, tê-la dentro do curso apenas no 8º semestre (último período), torna o processo de ensino, durante toda a graduação sobre essa temática, muito restringido.

Em outras palavras, se o objetivo é manter um estudo comparativo das obras sugeridas, como consta na ementa, o ideal seria que isto fosse realizado nos primeiros períodos. Considerando todas as leituras propostas ao longo do curso, incluí-las nas primeiras discussões sobre literatura, respeitando, contudo, as complexidades da história e da cultura do afrodescendente que demandam mais tempo para serem estudadas e refletidas em sala de aula.

Porém, para que a inclusão desta disciplina nos primeiros semestres do curso seja realizada é preciso haver comprometimento com a continuidade dos estudos sobre as relações étnico-raciais nas outras disciplinas. Algumas delas podem contribuir para essa discussão, tanto no quesito histórico quanto no cultural e no estético, assim como em relação à abordagem dos conteúdos durante as aulas.

Em conformidade com a reflexão de continuidade e aprofundamento sobre a temática étnico-racial e sobre a influência que as culturas africanas exerceram sobre a cultura brasileira, a disciplina de Literatura Brasileira foi analisada também, considerando a relevância de autores afro-brasileiros nos processos de construção da identidade, da militância e da alteridade necessários no processo de conscientização sobre o racismo velado e as discriminações sofridas por negros diariamente em sala de aula. Falar do afro-brasileiro em sala de aula faz parte de um processo de empoderamento e representatividade que não apenas o inclui nas

discussões dentro e fora da sala de aula, mas conscientiza as pessoas não negras sobre a importância de analisar a história do Brasil de outro ponto de vista, incluindo o do afrodescendente no contexto histórico e cultural do país.

Nas disciplinas analisadas de Literatura Brasileira, a temática não é abordada. Não há também no referencial bibliográfico sugestões de obras literárias. Apesar de os princípios das diretrizes curriculares versarem sobre ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, e de constarem nas disciplinas de literatura brasileira livros teóricos que tratam sobre identidade, sociedade e a influência da literatura na construção do Brasil, a temática afrodescendente não é evidenciada.

Há na biblioteca da UFT do câmpus de Araguaína livros e coleções sobre autores afro-brasileiros que poderiam ser incluídos na ementa. Eduardo de Assis Duarte e Zilá Bernd são alguns exemplos de autores que tratam sobre a construção do conceito de literatura afro-brasileira, e estão disponíveis no acervo. Diante desse impasse de livros sugeridos na ementa não constarem na biblioteca, como foi observado na disciplina de Introdução às Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, uma sugestão seria partir do que se tem na biblioteca sobre a temática, incluindo-as no PPC de Letras, que está em processo de reconstrução.

As disciplinas de literatura brasileira são obrigatórias e ofertadas em quatro semestres sequenciais, somando uma carga horária de 240 h. Esse fato possibilita o aprofundamento dos estudos sobre as obras literárias produzidas no Brasil e do seu contexto sócio-político e cultural. Incluir autores afro-brasileiros ou problematizar os que já estão inscritos nas discussões como Machado de Assis, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, entre outros sugeridos na coletânea de Eduardo de Assis, seria uma forma de empreender estudos sobre as relações étnico-raciais de forma significativa e ampliada dentro da complexidade que são as relações de descendentes de africanos e a sua participação na cultura e história do Brasil.

Outra disciplina analisada foi Letramento Literário, na qual é realizada uma abordagem do ensino de literatura, segundo o PPC de Letras, no quarto semestre do curso, mesmo período em que é ofertada a primeira disciplina de literatura brasileira. Nas aulas da disciplina, questões sobre livro didático e matriz curricular para o ensino de literatura fazem parte do objetivo, que é fornecer subsídios para compreender e analisar as demandas pedagógicas referentes ao ensino de literatura.

O letramento literário, enquanto possibilidade de intervenção pedagógica, por pensar formas de aliar teoria e prática, e de esclarecimento sobre a matriz curricular e o ensino de literatura, pode contribuir nas discussões sobre as literaturas africanas e afro-brasileira dentro da universidade, sendo mediadora dos processos de compreensão dos textos literários e de prazer estético dos textos lidos e analisados em sala de aula.

Dentre as quatro disciplinas presentes no PPC, a última analisada neste trabalho é a de Estágio Supervisionado. A disciplina de Estágio é ofertada em quatro semestres sequenciais, e a soma da carga horária é de 420 horas. Durante o processo de estágio, graduandos em Letras compartilham vivências em sala de aula, dialogando sobre os desafios e planos de aulas que teceram para as aulas que tiveram que ministrar nesses semestres.

As experiências do estágio são muito importantes, para os graduandos fazerem relações entre as teorias e a efetiva prática. As práticas para as aulas de literatura, em grande parte, serão um reflexo do que esses futuros professores leem durante a graduação. Se as literaturas africanas e afro-brasileira não estão dentro do repertório de experiências leitoras desses estudantes universitários, ou se não se fez uma leitura crítica sobre essas literaturas na universidade, é grande a possibilidade de não vir a sobrar espaço em seus planos de aula para o ensino de história e cultura do africano e do afro-brasileiro através da literatura.

Na ementa do curso de Estágio Supervisionado no PPC de Letras não há referência sobre o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira. Não há também sugestões de obras literárias nas referências bibliográficas.

Ao lançar um olhar sensível sobre as disciplinas do curso de Letras que contemplam as literaturas africanas e afro-brasileira, percebe-se que a ênfase do trabalho pedagógico recai sobre as literaturas africanas em detrimento da literatura afro-brasileira. No entanto é preciso refletir sobre os objetivos gerais das ementas e das bibliografias básicas para que se faça um cruzamento desses aspectos com os princípios das orientações curriculares nacionais, incluindo o negro no contexto sócio-histórico e cultural do Brasil.

Da mesma forma, a reflexão deve atingir a relação dos estágios com o universo de conhecimento literário e linguístico, considerando que o tempo destinado à educação possa ser mais bem explorado.

Esta pesquisa limitou-se às análises das propostas de ensino para as literaturas africanas e afro-brasileira na UFT, no PPC de Letras. Mas, durante o processo de leitura e escrita, outros objetos de estudo surgiram como possibilidade de pesquisas que podem colaborar com ações de educação, conscientização e permanência de negros na universidade. Alunos cotistas, matriz curricular para o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira, grupos de estudos sobre a temática africana e afrodescendente e materiais sobre a temática no acervo da biblioteca são alguns pontos que precisam ser pesquisados ou melhorados em suas ações dentro da UFT.

No caso dos alunos cotistas indígenas, como foi mostrado em gráfico, o número de vagas ofertadas ainda é maior que o de alunos classificados. Isto mostra o quão frágil ainda é o sistema de cotas. Apesar do crescimento percentual de alunos cotistas nas universidades do Brasil, urge realizar um aprofundado levantamento de dados sobre a situação acadêmica e profissional desses cotistas, assim como pensar ações que colaborem na permanência desses alunos na universidade.

Outra questão que pode ainda ser mais bem explorada é o impasse entre as obras literárias na ementa e a biblioteca. Pesquisar os processos burocráticos para a solicitação de livros, ou fazer um levantamento dos itens existentes na biblioteca parecem pontos importantes a serem considerados, além de atender a um dos critérios de avaliação do MEC, sobre a disponibilidade do material didático institucional sugerido no PPC de curso.

No que se refere ao ensino de literaturas africanas e afro-brasileira, além das mudanças sugeridas nesta pesquisa, outros projetos podem ser pensados para o curso de Letras. Um exemplo seria a criação de uma matriz curricular para o curso de Letras em que dentro das habilitações propostas fosse contemplado o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**. 2009, v.25, n.2, p.199-221.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**, Vol. III. 3. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.

BERND, Zilá. **Negritude e Literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. (Novas Perspectivas; 24)

\_\_\_\_\_. Literatura e identidade nacional. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **A Constituição Federal**, 2015. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>. Acesso em 18 de Maio, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.466**, de 24 de dezembro de 1986. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1986/lei-5466-24.12.1986.html>. Acesso em 17 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.658**, de 29 de Abril de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7658.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7658.htm). Acesso em: 15 de Maio, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.315**, de 20 de novembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9315.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9315.htm). Acesso em 17 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.678**, de 23 de Maio de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm). Acesso em 21 de setembro, de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de Agosto de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em 18 de Agosto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Brasília: SECAD, 2006.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **A miscigenação racial no Brasil**. In: Geledés, São Paulo, 18 ago. 2000. Não Paginado. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/1826-a-miscigenacao-racial-no-brasil>. Acesso em 11 de maio de 2015.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Nelzir Martins. **Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio**. 2014. 142p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2014.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CRUZ, José Manoel Sanches da et al. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Habilitações: Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Língua Inglesa e respectivas literaturas**. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2009. Paginação irregular.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Campinas- SP: Papirus, 1991.

DOMINGUES, Petrônio. Ações Afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.29, p. 164-176, maio-agos. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf>. Acesso em: 18 de agosto, 2015.

\_\_\_\_\_. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, Londrina. V.10, n.1, p.25-40, jan - jun. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/2137/2707>. Acesso em: 12 de maio, de 2015.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v.12, n.23, p. 100-122, jul. 2007. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_livres/v12n23a07.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf). Acesso em: 12 de maio, 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, nº23, p.113-138, julho/dezembro, 2010. Disponível em: <http://revistaterceiramargem.com.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/60/72>. Acesso em: 22 de Maio, 2015.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2º Reimp. Tradução de Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. (Coleção Cultura, v. 2)

FAZENDA, Ivani. C. A. Interdisciplinaridade - transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani. C.A. (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed.34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p.40.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Cultura Negra e Identidade)

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HENRIQUES, E. R. O papel do ponto de vista na leitura do mundo e na ciência, através da história. In: Dernival V. Ramos; Karylleila dos S. Andrade; Maria José de Pinho (orgs.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais na educação e ação afirmativa no Brasil. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia (org.). **A Universidade**

**e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena.** CONE (Coordenadoria dos Assuntos da População Negra). São Paulo. [2009].

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terencer (orgs.). **A invenção das tradições.** 6. ed., Tradução de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Modelagem de Sistemas** Complexos para Políticas Públicas. Editores: Bernardo Alves Furtado, Patrícia A. M. Sakowski, Marina H. Tóvoli. Brasília : IPEA, 2015.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro.** Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LATOURETTE, Bruno. **Ciência em ação:** como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Reagregando o Social:** uma introdução à teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Eduíba, 2012; São Paulo: Edusc, 2012.

LOBO, Rafael Haddock. A Desconstrução. In: Jacques Derrida: a originalidade de uma obra que convida a atravessar um abismo sem rede de segurança. **Revista Cult**, n.195, Outubro de 2014. Não paginado. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/a-desconstrucao/> Acesso em: 23 de setembro de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Márcio Araújo de; PEREIRA, Bonfim Queiroz Lima. A escolarização da literatura e o letramento literário no ensino médio. **Revista Entreletras**, Araguaína/TO, v.5, n.1, p. 133 – 141, Agos/Dez, 2013. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/view/1013/545>. Acesso em: 15 de Janeiro, 2015.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional:** dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Dulce Matos. 5ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis- RJ: Vozes, 1999. (Identidade Brasileira)

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro**: trajetória e reflexões. Estudos Avançados, São Paulo, n. 50, p. 209-224, Jan/ Abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>. Acesso em: 26 de Agosto, 2015.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres, v1**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura)

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade e pluralidade: o negro na sociedade brasileira. **Revista USP**, São Paulo, nº89, p. 278-284, março/maio, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13883/15701>. Acesso em: 13 de Maio, 2015.

RACHID, Raquel. Vadiagem: efeitos revogados de uma contravenção que vigora. **Liberdades**, São Paulo, nº 13, p. 1-14, maio. 2013. Disponível em: [http://www.revistaliberdades.org.br/\\_upload/pdf/17/historia.pdf](http://www.revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/17/historia.pdf). Acesso em: 13 de Maio, 2015.

RANGEL, Egon. Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: Os Amores Difíceis. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Matilde. **Análises e propostas**: as políticas de igualdade racial no Brasil. Fundação Friedrich Ebert Stiftung - (FES). Nº35, abril de 2009.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 124)

ROMÃO, Jesure. “Há o tema do negro e há a vida do negro: educação pública, popular e afro-brasileira.” In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jesure; SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). Educação popular afro-brasileira. Florianópolis: NEM, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação, n.5).

SAID, Edward W. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTIAGO, Silviano (Org.) **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Lua nova**, nº 39, p.105-125, São Paulo, 1997.

SANTOS, Pedro de Souza. A imprensa negra em São Paulo no início do século XX. **Histórica**, São Paulo, nº 14, p.1-9, Setembro, 2006. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao14/materia03/texto03.pdf>. Acesso em: 14 de Maio, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2012.

\_\_\_\_\_. **Que é literatura**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **O outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. (Filosofias: o prazer de pensar/ dirigida por Marilena Chauí e Juvenal Savian Filho)

SILVA, Mário Augusto Medeiros da Silva. **A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Cultura Negra e Identidades. Série PPCor)

STRAUSS, Claude Levi. **Antropologia Estrutural II**. 4º ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

TATIT, Luiz. Abordagem do Texto. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: I. Objetos Teóricos**. 5. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

VELASCO, Bárbara M. de. “**Morte à Ré...pública**” – Frente Negra Brasileira: Monarquismo Paulista no Século XX. In: IV Congresso Internacional de História, Maringá, p.2395–2406, Set. 2009. Disponível em: <http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/487.pdf>. Acesso em 11 mai. 2015.