



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

**WEIGMA MICHELY DA SILVA**

**MOMENTOS FORMADORES NA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM  
PROFESSOR DAS LITERATURAS AFRICANAS**

**Araguaína - TO  
2016**

**WEIGMA MICHELY DA SILVA**

**MOMENTOS FORMADORES NA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM  
PROFESSOR DAS LITERATURAS AFRICANAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior, e Co-orientação do Prof. Dr. Márcio de Mello Araujo.

**Araguaína - TO  
2016**

**WEIGMA MICHELY DA SILVA**

**MOMENTOS FORMADORES NA NARRATIVA  
AUTOBIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR DE LITERATURA AFRICANA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus Universitário de Araguaína-TO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior, e Co-orientação do Prof. Dr. Márcio de Mello Araujo.

Aprovada em: 20/04/2016.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior - UFT (Orientador)**



---

**Prof. Dr. Márcio de Mello Araujo – UFT (Co-orientador)**



---

**Prof.ª Dr.ª Vima Lia de Rossi Martin – USP (membro externo)**

---

**Prof.ª Dr.ª Luiza Helena Oliveira da Silva – UFT (membro interno)**

Ao João Emanuel, meu tão esperado filho.

## AGRADECIMENTOS

A glória das letras só as tem quem a elas se dá inteiramente; nelas, como no amor, só é amado quem se esquece de si inteiramente e se entrega com fé cega.

(Lima Barreto, em Os bruzundangas)

A minha querida mãe Dona Zeza e meu falecido pai Manoel, pelo imenso amor e dedicação demonstrados em todos os momentos da educação de seus nove filhos: Cida, Tânia, Dil, Bê, Bia, Lu, Nena, Gal e Well. Minha mãe, meu orgulho, mulher forte, sem a qual não teria terminado o Mestrado, minha eterna gratidão por tudo. Você é uma mulher de extrema coragem! Obrigada pela vida!

Aos meus dois professores: Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Jr (orientador) e Prof. Dr. Márcio de Mello Araújo (co-orientador), por terem acreditado e investido em mim como orientanda; pela postura e responsabilidade como conduzem a prática docente; pela relação estreita e generosa que estabelecem com os alunos; pela sabedoria e competência evidenciadas no ato de ensinar, e, em especial, pela paciência e dedicação demonstradas, minha sincera gratidão.

Ao Prof. Dr. Manoel de Souza e Silva pela generosidade e paciência, sagacidade, intelectualidade, disposição para a fala e memória invejável, meu respeito e agradecimento intenso. Suas narrativas estabelecem os pontos consistentes de todo o trabalho.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela oportunidade de realização do curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura.

Às prof<sup>as</sup> Dr. Luísa Helena e Vima Lia, participantes da nossa qualificação, pela atenção, conhecimentos e coerentes recomendações a nossa pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela dedicação e cuidado na socialização de conhecimentos relevantes a nossa formação de Mestres.

A minhas irmãs Antônia e Mirian, sem as quais, a logística e o carinho me impediria a dar continuidade, sem vocês, ficaria impossível! Sem vocês nem teria dado início.

A minhas irmãs Marlene e Gal por acreditarem. Obrigada.

Aos companheiros incansáveis nessa nossa interessante caminhada: Naiana, Lianja, Hélio, Nilsandra, Domenico, Ruberval e Eliene Rodrigues, vocês fazem parte dessa história.

Aos meus sobrinhos, Monaíra e Josemir pela hospedagem e caronas goianas, facilitando assim as entrevistas, material dessa pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, torceram pela concretização desse momento especial, nossos sinceros agradecimentos!

Os brancos escrevem nos livros,  
a gente vai escrevendo na alma.  
(Provérbio umbundu)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as narrativas do professor Doutor Manoel de Souza e Silva a partir da representação de seus momentos formadores enquanto sujeito leitor, professor e atuante político. Situamos Manoel enquanto sujeito, pois são suas as narrativas de vida que analisamos, bem como os sentidos e sentimentos deixados nas histórias. A originalidade do projeto de Vida e a trajetória profissional se situam num acurado cuidado em garantir ao sujeito biografado sua inscrição em uma narrativa que o legitime enquanto sujeito de sua própria história. Ao conhecer a narrativa de vida de Manoel, a hipótese é a de que se compreenderá um pouco da trajetória do ensino brasileiro a partir da década de 1950; as opções, os desafios e suas realizações têm ligação direta com as lutas de poder, as leis, a participação do Estado na Educação, a valorização profissional do magistério e a política de Pós-graduação implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O método História de Vida estimula a constituição desse gênero híbrido, que oscila entre a biografia e a autobiografia. Entender como o professor projeta os momentos formadores que o tornaram professor das Literaturas Africanas é o nosso objetivo central da pesquisa. As reflexões teóricas empreendidas neste estudo foram as de Marie-Christine Josso (2004) como principal referente nas análises. Na concepção desta abordagem, decorre a compreensão de que as narrativas de vida não se reduzem à consciência individual de quem narra, nem tampouco são o lugar de retorno linear a fatos passados. Encontramos, então, quatro momentos, que dividimos em capítulos: as primeiras experiências com a escola e o pai professor; a leitura como empoderamento; a formação universitária e a militância política no Brasil e em Moçambique. Também sobressaiu um momento mais frustrante em sua vida como professor, a sua saída da pós-graduação da UFG, experiência que o marca muito. Perto de aposentar-se, a experiência profissional e a credibilidade intelectual que conquistara, contudo, o leva à UNILAB, instituição na qual se aposentou. Nas narrativas pessoais inscrevem-se sentidos que traduzem um modo de o sujeito organizar e representar suas experiências no mundo. Tentamos encontrar e compreender os momentos marcados por Manoel como aqueles que foram fundamentais para a sua identidade e atuação como docente.

**Palavras-chave:** Manoel de Souza e Silva – ensino superior brasileiro - momentos formadores – literaturas africanas – narrativas de vida.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the teacher's narrative Doctor Manoel de Souza e Silva from the representation of their trainers moments as a subject reader, teacher and political acting. Situate Manoel as a subject, as are their narratives of life that we analyzed, as well as the senses and feelings left in the stories. The originality of Life project and the professional career lie in accurate care to ensure the subject biography his inscription in a narrative that legitimizes as a subject of its own history. By knowing the Manoel life narrative, the assumption is that if you understand a little of the Brazilian educational trajectory from the 1950s; options, challenges and accomplishments are directly linked to power struggles, the laws, the state's participation in education, the professional teaching appreciation and Postgraduate policy implemented by the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES). The Life History method stimulates the creation of this hybrid genre, which oscillates between biography and autobiography. Understanding how the teacher designs trainers moments that made Professor of African Literature is our central objective of the research. The theoretical reflections undertaken in this study were those of Marie-Christine Josso (2004) as the main reference in the analysis. In the design of this approach stems from the realization that the life narratives cannot be reduced to the individual conscience of the narrator, nor are the place of linear return to past events. We find, then four times, which divided into chapters: the first experiences eat school teacher and father; reading as empowerment; university education and political activism in Brazil and Mozambique. Also it stood out a more frustrating time in your life as a teacher, his departure from graduate UFG, experience the brand too. Close to retire, work experience and intellectual credibility won, however, leads to UNILAB, institution in which he retired. In personal narratives form part of meanings that reflect a way of the subject organize and represent their experiences in the world. We try to find and understand the times marked by Manoel as those that were central to their identity and role as a teacher.

**Keywords:** Manoel de Souza e Silva, brazilian higher education, life narrative, african literature, formative processes.

## LISTA DE SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional número cinco

ALN – Ação Libertadora Nacional

ASIHVIF – Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação

CAEL – Centro Acadêmico de Estudos Literários

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Conselho Centro Acadêmico

CEBELA – Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos

CPCs - Centros de Cultura Popular

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

FIBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FLACSO – Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

GEHCULT – Grupo de Estudos Culturais da Universidade Federal do Tocantins

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MOLIPO – Movimento de Libertação Popular

MPLA – Movimento Popular para a Libertação de Angola

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIM – Subsistema de Informação sobre Mortalidade

UEG – Universidade Estadual do Goiás

UF – Unidade de Federação

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal do Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

USP – Universidade de São Paulo

VAR-Palmares – Vanguarda Armada Revolucionária Palmares

## SUMÁRIO

A MINHA VIDA CAMINHANDO PARA A HISTÓRIA DE VIDA DE MANOEL...	13
CAPÍTULO I	
MIGRAÇÃO DO SUJEITO: DO INTERIOR BAIANO À MULTIPLICIDADE DE “SI” NO ABC PAULISTA .....	28
CAPÍTULO II	
A LEITURA COMO EMPODERAMENTO .....	44
CAPÍTULO III	
O SUJEITO EM MOVIMENTO: DE ALUNO A PROFESSOR .....	66
CAPÍTULO IV	
FORMAÇÃO POLÍTICA: MILITÂNCIAS .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
REFERÊNCIAS .....	108
ANEXOS .....	114

## A MINHA VIDA CAMINHANDO PARA A HISTÓRIA DE VIDA DE MANOEL

Pasmo sempre quando acabo qualquer coisa. Pasmo e desolo-me. O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar; deveria inibir-me de até dar começo. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cedência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender. Este [trabalho] é a minha covardia (PESSOA, 2001, p.168).

Considerar tudo inacabado, vigiar sempre o mapa da mente, ponderando este ou aquele posicionamento, desejar sempre fazer o melhor, encontrar esse “como fazer” e o “saber fazer” é o maior desafio ao se aprimorar um trabalho. Entender que todo produto realizado é uma construção que o representará no meio em que resolver difundir; perceber na “cedência” da vontade, ao verbalizar o desenvolvimento de um amadurecimento, de crescimento: capacidade em reconhecer conscientemente todos os “registros”<sup>1</sup> da “Ciência do Humano”<sup>2</sup>.

Todas as identidades<sup>3</sup> latentes na multiplicação de vozes que ecoam em mim fazem contraponto aos tantos “eus” multiplicados pelo poeta. A capacidade de desenvolver heterônimos foi um fenômeno alcançado com maestria por Fernando Pessoa, restando aos seres humanos convencionais, como nós, administrar o leque de identidades na formação de “si”, negociando, revendo e entendendo os momentos em que uma se sobressai em detrimento de outra. Às vezes, mesmo silenciando alguma para continuar em frente, como explicou Pessoa sobre seus “semiheterônimos”, “não sendo a personalidade a minha, e, não diferente da minha, mas uma simples mutilação dela” (2001, p.15).

Neste trabalho, represento não apenas minha voz, mas também outras vozes de um grupo ao qual resolvi integrar-me: o das Literaturas Africanas, do Câmpus da UFT/ Araguaína - TO. Portanto, não se encontra, nesta dissertação, uma única perspectiva, mas possibilidades latentes, ponderações conjuntas.

---

<sup>1</sup> “A que Josso se refere em todo o texto: o psicológico, psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico” (NR in JOSSO, 2004, p. 59)

<sup>2</sup> O que Josso utiliza para designar a Ciência que fala das diferentes dimensões do ser humano.

<sup>3</sup> “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço na construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16).

Falo do grupo das Literaturas Africanas antes de falar do Manoel, porque antes desse, eu não conhecia Manoel. E, agora, percebo a ironia da casualidade. Durante todo meu percurso no magistério do Ensino Superior na Universidade Estadual do Goiás (UEG) ministrei a disciplina de Literatura Portuguesa por um período de seis anos. Este período, por sua vez, foi de amadurecimento profissional, pois tive que ler e, em muitos casos, reler as obras literárias dessa disciplina, muito pouco desenvolvida durante minha graduação. O único material a que tinha acesso era o Massaud Moisés (1997).

Ou seja, trabalhei em uma perspectiva diferente da que desenvolvo nesta pesquisa, mas o processo foi formativo para o estudo das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, já que na cadeira de Literatura Portuguesa, na Universidade de São Paulo (USP), surgiram estas abordagens.

Sempre inquieta, nesse interstício, tentei combater subjetivamente o que não correspondia, o que não me representava naquelas tantas narrativas da Literatura Portuguesa que desenvolvi em sala de aula, tão debatidas. A experiência<sup>4</sup> me levou a desconfiar que meu espaço não se enquadrava naquele projeto, naquela narrativa social, tão sofisticadamente elaborada.

Ao olhar com outras lentes meu reflexo no espelho, percebi que destoava nas narrativas da Literatura Portuguesa, mas continuava me encontrando em alguns autores, como Fernando Pessoa, pela possibilidade de se recriar e distanciar-me da representação ensaiada na docência. Balizada por algumas leituras da área de História, fui desconfiando de todo o discurso civilizatório<sup>5</sup>.

Quando apresentei um pré-projeto sobre o livro *Fernando Pessoa: Uma quase autobiografia*, do José Paulo Cavalcanti Filho, para ingressar no mestrado, foi por brio intelectual, que o fiz por entender a vida de um Pessoa como peça rara e única, com a qual não se deve trabalhar por meio de envergaduras, rasuras e excessos, por ânsia e necessidade de aparição no meio acadêmico.

Devo ainda salientar o desconhecimento quanto ao entendimento daquilo que não passava de desconfiança. Desconfianças que logo encontraram um

---

<sup>4</sup> Boff (2002, p. 39) define a palavra experiência como “a ciência ou o conhecimento (ciência) que o ser humano adquire quando sai de si mesmo (ex) e procura compreender um objeto por todos os lados (peri)”.

<sup>5</sup> O discurso produzido pelo civilizador, o colonizador português na historiografia da Literatura Portuguesa.

caminho: os trabalhos desenvolvidos pelos professores Darnival Venâncio e Márcio Melo: ampliação do debate sobre o espaço destinado às Literaturas Africanas nos Cursos de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ponderei por um tempo, enquanto interagia com o Grupo de Estudos Culturais da UFT, no Câmpus de Araguaína, o GEHCULT: momentos de leituras, debates e elucubrações importantes para a tomada de decisão.

Entender a importância da disciplina Literaturas Africanas no Brasil é reconstituir um pouco da história e relembrar a memória dos antepassados que colaboraram ativamente com a construção do país, tornando possível conhecer um pouco as diferenças entre o discurso do colonizador português e um discurso que representa a grande maioria da sociedade brasileira: os negros e sua identidade cultural.

Nesse ínterim, muito rapidamente, “nasceu” o professor Manoel em minha vida, até então, totalmente desconhecido. Nascer inúmeras vezes, supondo que a cada tomada de consciência sobre uma existência, acontece o surgimento de um sujeito. O tempo torna-se, então, relativo, visto que o nascimento e a morte ocorrem inúmeras vezes em nossas vidas. Nesse interstício, a história privada de cada um se mescla com as demais e só tomamos conhecimento quando fazemos parte dessa tomada de consciência. Essa questão do tempo, vinculada diretamente ao sujeito social, é, ao mesmo tempo, o sujeito da multidão e um sujeito solitário que convive com outras realidades. Trocando em miúdos, é o sujeito das realidades múltiplas (BENJAMIM, 1994).

Entraves de toda a sorte acontecem. Entrar em contato com Manoel e convencê-lo a participar da pesquisa não foi tão fácil quanto parecia. Modesto, depois de alguns e-mails fracassados, o contato de um ex-orientando seu, Márcio Melo, abriu uma possibilidade de estreitarmos laços de confiança para realização do trabalho. Inúmeros e-mails foram trocados, até que se conseguisse uma data para um primeiro encontro.

O professor Manoel é uma figura extraordinária. Nosso primeiro encontro aconteceu em fevereiro de 2014, na cidade de Goiânia, na Biblioteca Central, do Câmpus Samambaia, na Universidade Federal de Goiás (UFG). De imediato, declarou que ainda não tinha aceitado, de fato, participar. O encontro seria para

estabelecermos um contato direto e delimitarmos o caminho pelo qual iríamos caminhar durante a pesquisa.

Eu e Manoel estabelecemos consenso que o projeto da pesquisa objetivava biografar os momentos formativos do professor Manoel de Souza e Silva, aposentado desde 20 de julho de 2014.

O nascimento do Manoel destoou dentre os demais professores das Literaturas Africanas, pois, coincidentemente, leva o nome do meu falecido pai e do meu filho. Não obstante, conhecia pouco sobre sua trajetória, como exemplo, sua estada na África enquanto cooperante do Governo Moçambicano depois do processo de independência. Todavia, isso tudo era muito pouco diante do que se tinha a conhecer. Ele se reconhece negro, se afirmou como militante de movimentos representativos de um projeto político de esquerda no período militar, além de professor. Dentre todas as circunstâncias apontadas, a razão fundamental para a escolha foi ele ser um dos primeiros professores de Literaturas Africanas no ensino superior brasileiro, sendo ainda um de seus principais referenciais.

Nosso trabalho tem como um dos objetivos entender como a disciplina Literaturas Africanas foi introduzida no âmbito acadêmico. Sabe-se que a professora Maria Aparecida Santilli e o professor Benjamin Abdala Jr foram os precursores sobre os estudos dessas literaturas na USP, na década de 1970. No início de 1980, Santilli orientou um grupo de alunos que desenvolveram teses sobre o assunto, dentre os membros desse grupo estava Manoel.

Os orientandos de Santilli e de Benjamin Abdala se tornaram estudiosos sobre as literaturas produzidas em países africanos, foram para outras universidades e disseminaram o debate, criando condições e critérios para manter uma disciplina sobre o tema nos cursos de Letras na década de 1990, dando, assim, continuidade ao projeto inicial desses professores.

Escolhemos o professor Manoel como objeto de estudo por ser um dos primeiros sujeitos a difundir e fomentar a discussão no Brasil, o primeiro a ministrar uma disciplina sobre Literatura Africana na UFG, tornando legítimo e possível o debate no Centro Oeste do Brasil.

Esquematzamos como ponto de partida o trabalho realizado por Manoel no interior do país, porque temos como projeto futuro continuar a pesquisa e contar a

história da disciplina através dos momentos formadores dos outros sujeitos que fizeram parte, como Manoel, dos trabalhos orientados por Santilli e por Benjamin Abdala Jr, assim como contar a história da institucionalização da disciplina Literaturas Africanas no país.

Hipoteticamente, mesmo que dois seres humanos passem uma vida inteira realizando as mesmas ações, ao mesmo tempo, como num espelho, mesmo assim, as inferências, compreensões, as representações acerca dos eventos serão distintas. Os momentos importantes escolhidos para narrar seus trajetos se distanciarão. “A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (DOMINICÉ, 1988, p.140).

O objetivo maior do trabalho é conhecer a trajetória de vida, formação e atuação profissional do professor Manoel de Souza e Silva. Situamos Manoel enquanto sujeito, pois são suas as narrativas de vida que analisamos, bem como os sentidos e sentimentos deixados nas histórias. Portanto, quando mesclado ao texto, aparecerem falas entre aspas sem indicação, providencialmente, estaremos citando Manoel. Sem aspas somos nós, com aspas, ele.

A originalidade do projeto de Vida e a trajetória profissional se situam num acurado cuidado em garantir ao sujeito biografado sua inscrição em um projeto do conhecimento<sup>6</sup> que o legitime enquanto sujeito de sua própria história. A abrangência deste projeto engloba perspectivas do passado, presente e futuro, buscando em outras disciplinas, como a História Social, instrumentos necessários para o entendimento dos “registros” das narrativas.

Ao conhecer a narrativa de vida<sup>7</sup> de Manoel, a hipótese é a de que se compreenderá um pouco da trajetória do ensino brasileiro a partir da década de 1950. As opções, os desafios e suas realizações têm ligação direta com as lutas de poder, as leis, a participação do Estado na Educação, a valorização profissional do magistério e a política de Pós-graduação implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

---

<sup>6</sup> “o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto de expressão, (...) profissional, (...) reinserção, (...) formação, (...) transformações de práticas e projeto de vida)” (JOSSO, 2004, p. 19).

<sup>7</sup> Uso como termos intercambiáveis Narrativas de Vida.

O método História de Vida estimula a constituição desse gênero híbrido, que oscila entre a biografia e a autobiografia. Em um primeiro momento, o pesquisador, ao produzir as entrevistas, passa por um momento de introspecção, ao passo que se informa e organiza as reminiscências de outrem, se envolvendo e focando na narrativa do sujeito entrevistado; o movimento de reflexão que o outro produz na entrevista pode reverberar na pesquisa, levando-o também à autorreflexão.

A autoria de uma biografia passa, então, a representar inúmeras vozes que ecoam nos sentidos e produzem um significado importante para o pesquisador, pois transforma e interfere na subjetividade do ouvinte, à medida que as narrativas propõem uma projeção de vida futura e passada, cheio de hesitações, ênfases e (des)ligamentos com o mundo.

O gênero autobiografia, uma das matrizes do relato de vida, não surgiu no contexto do Romantismo por acaso, momento em que o olhar sobre a subjetividade foi a regra. Outro aspecto a ser compreendido é que a autobiografia é um desenvolvimento das seculares memórias. Numa perspectiva política, as memórias caracterizam um gênero específico escrito por um indivíduo pertencente à nobreza, ao mesmo tempo em que a autobiografia desponta no momento em que o sujeito comum passa a utilizar a escrita para escrever suas memórias.

A lide com história de Vida é um trabalho meticuloso, pois se está cuidando não apenas com as narrativas, com os significados nas narrativas, mas com a história de vida do sujeito por trás destas. Para melhor compreendermos como se estruturou a narrativa de Manoel, tentaremos elucidar como se faz esse movimento, usando a teoria de Josso (2004).

A História de vida, enquanto teoria tem sido muito utilizada nas últimas décadas, como uma forma de levar o sujeito a debruçar-se sobre si mesmo, realizando uma autorreflexão sobre a prática pedagógica enquanto professor e gestor da memória sobre uma imagem de si. Interessa-nos perceber, assim, como em toda narrativa de História de vida que há uma gestão da identidade.

As memórias foram produzidas no momento que Manoel se aposentava. A aposentadoria de um professor é uma ruptura com a rotina dos bancos escolares, mas continua tendo representação social à medida que é reconhecido publicamente e lembrado, ou pela produção acadêmica, ou pelo exercício e imagem conquistada

ao longo dos anos. Portanto, nosso interesse no Professor Manoel, por ser um educador, em suas próprias palavras:

Se você é professor, você tem que fazer muito bem o seu serviço, qualquer trabalhador tem que fazer bem o seu serviço. [...] E não tenho o menor problema de reprovar aluno, esse não é um problema. Então, eu acho que tô saindo na época certa da educação, porque tá acontecendo exatamente isso, uma complacência. E, a minha origem, explica um pouco isso, essa origem de gente que era de camponês, inicialmente. E depois, de operário. Não dá pra fazer o serviço errado: se você fizer o serviço na lavoura todo errado, você vai morrer de fome, porque não vai nascer nada ali, né? Não vai produzir nada. Numa fábrica se você executar imperfeitamente uma peça perdeu o seu emprego.

Manoel vai construindo a identidade na narrativa de modo a justificar o professor que é hoje. Então, ele retorna à lavoura para criar o sentido, uma continuidade das experiências vivenciadas para se chegar ao sujeito do presente. Para ele, a docência, assim como outras atividades, tem que ser executadas com eficiência, caso contrário não se obtém o resultado esperado socialmente. A comparação entre o fazer na docência, na lavoura e numa fábrica, serve para ele emitir o compromisso de Manoel com o seu trabalho.

O que nos interessa é o local do qual Manoel fala, lugar daquele que concluiu uma trajetória profissional, política e intelectual. É o lugar de onde narra, a trincheira a partir da qual defende uma “imagem de si” (JOSSO, 2004).

Diante de uma multiplicidade de produções acadêmicas utilizando tanto “projetos teóricos de uma compreensão biográfica em construção” (JOSSO, 2004, p. 22), quanto o uso de “abordagens biográficas postas a serviço de projetos” (Idem), percebe-se a impossibilidade de seguir um modelo preestabelecido de instrumentos e abordagens. A singularidade do sujeito biografado é que levará o pesquisador a mover esta ou aquela área do conhecimento, em detrimento dos “registros” nas narrativas, procurando assim conhecer e dar a conhecer tais registros.

A confiança estabelecida entre o pesquisador e o autor das narrações deve ter um acordo de reciprocidade, pois, da colaboração e respeito entre os dois, dependerá o enriquecimento real da pesquisa para todos os envolvidos. Nessa perspectiva, “o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje” (JOSSO, 2004, p. 129-130).

A partir da escola história de vida e formação<sup>8</sup> existem dois eixos centrais ao se trabalhar com a História de Vida como projeto formador: “a continuação do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação”, que seria a pesquisa-formação no processo de autoformação; e o outro, “o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto de expressão, (...) profissional, (...) reinserção, (...) formação, (...) transformações de práticas e projeto de vida)” (JOSSO, 2004, p. 19).

Nos projetos de conhecimento com a História de Vida, tornou-se comum aparecerem dois objetivos teóricos: a mudança de perspectiva por parte do pesquisador no que se refere ao levantamento e entendimento das metodologias de pesquisa-formação, quando aplicados ao constructo de uma História de Vida; e contribuições de novas abordagens metodológicas, já que a experiência da pesquisa-formação move elementos dentro de um novo contexto, alinhados às narrativas da singularidade das narrativas do e/ou dos sujeitos biografados.

O centro dos debates na pesquisa-formação, tanto nas primeiras gerações, quanto nas novas, se preocupam em construir e validar um espaço, justificando, na fundamentação teórica, elementos que legitimem as abordagens subjetivas como forma de conhecimento analítico, assim como a intersubjetividade como instrumento para interpretação e de “construção de sentidos para os autores dos relatos” (JOSSO, 2004, p. 24). Nossa abordagem se aproveita das técnicas da pesquisa de ambos, mas não se resume a isso, porque, mais que provocar formação, queremos conhecer um processo de formação e atuação profissional por meio daqueles momentos destacados pelo narrador como fundamentais em sua vida.

A biografia, segundo o senso comum, é a narração dos acontecimentos vividos por uma pessoa com compartilhamento das técnicas fornecidas pela literatura. Possivelmente, seria algo próximo à definição do Dicionário Aurélio que afirma ser a biografia: “História de vida de uma pessoa” (FERREIRA, 1998, p. 75). Apesar da mesma não ser uma noção incorreta, ela é incapaz de explicar tudo o que

---

<sup>8</sup> A associação já conta com duas gerações de pesquisadores, que se encontram nas referências: na primeira: Dominicé (1990), Pineau (1989), Léomant (1992), Desmarais e Pilon (1994), Alheit (1995) e Villers (1993); na segunda geração: Lani-Bayle (1997), Galvani (1997), Formenti (1998), Warschauer (2001), dentre outros.

seja minimamente necessário para se compreender em que consiste o gênero biográfico.

Nesse sentido, Bourdieu, em *A ilusão biográfica*, afirma que essa noção, oriunda do senso comum, adentrou o universo científico e, em suas palavras, representaria “inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (BOURDIEU, 2005, p. 183).

Parece possível interpretar que a noção de biografia se aproxima do romance, pois, como sugere Bourdieu (2005), os acontecimentos se sucedem linearmente, em uma determinada sequência de ações predeterminadas pelo final da história. A biografia, nesse sentido, passaria a assumir um tom de história fechada, estável e organizada em razão de seu final, para o qual se tem a impressão de o indivíduo estar predestinado.

Le Goff afirma que a História Biográfica é um risco presente na narrativa biográfica, que, às vezes, cria a ilusão de reconstituir um destino. Para ele, o personagem biográfico não cumpre um destino, ele altera seu contexto e é alterado por ele. O personagem “(...) constrói a si próprio e constrói sua época, tanto quanto é construído por ela. E essa construção é feita de acasos, hesitações e escolhas” (1996, p. 23).

Ou seja, o biografado, ao narrar sua trajetória, escolherá as reminiscências passadas conforme a necessidade de organização do presente, reconfigurando suas perspectivas futuras.

O autor aprofunda [...] a distinção entre o relato histórico e o discurso da memória e das recordações. A história busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica através de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente (FERREIRA, 1998, p.08).

Estas teorias abordam as relações entre memória e história, desconstruindo a visão determinista – o sujeito determinado pelo contexto social -, colocando os atores enquanto agentes da sua formação e de seus posicionamentos identitários. Cada ator inter-relaciona o passado e o presente, negociando, pela memória, uma “imagem de si”.

Nessa perspectiva, a construção das biografias não deve pretender abordar todo o período de duração das vidas dos personagens, mas produzir recortes significativos da trajetória de vida, uma vez que ele adquire grande importância para nos ajudar a realçar o próprio personagem situado na sociedade de seu tempo. Analisar a trajetória de vida pessoal e profissional numa perspectiva subjetiva possibilita ao biografado, como afirma Dubar (2005) atualizar a imagem de si e do mundo. Esse é o contexto da produção das narrativas do sujeito dessa pesquisa.

Escrever uma trajetória de vida é, a todo o momento, viver uma tensão sobre o formato do gênero que se está escrevendo. Para tanto, Lejeune já havia desfeito o entrave, “o mais simples é empregar a expressão ‘relato de vida’, que jamais serviu para designar outro gênero e goza já do favor de alguns praticantes desse método de investigação” (LEJEUNE, 1980, p. 230).

Lejeune (2008) faz um estudo metódico sobre a autobiografia após um século do surgimento do termo, para delimitar as peculiaridades do gênero em contraponto a outros formatos literários, quando escreveu *O pacto autobiográfico*. Fundamentado na linguística da enunciação, de Benveniste, Lejeune explica os três *eu* do projeto autobiográfico (o personagem principal, o autor, o narrador) e demonstra que, no pacto, eles se entrelaçam em um só *eu*, surgindo aquele que assinala com sua identidade o texto. O leitor constitui, dessa forma, um contrato com o autor, corroborando o traço enunciativo do texto. No caso dos momentos formadores da narrativa autobiográfica de Manoel:

Se a identidade não é afirmada, o leitor procurará estabelecer as semelhanças, independente do autor; se ela é afirmada, ele terá tendência a procurar as diferenças. Frente a uma narração de aspecto autobiográfico, o leitor tem seguidamente tendência a se tomar por um detetive, isto é, a procurar as rupturas do contrato<sup>9</sup> (LEJEUNE, 2008, p. 26).

No contrato estabelecido com Manoel, ele é colaborador direto das narrativas, co-autor do projeto dessa dissertação.

Conhecer a narrativa de vida profissional de Manoel é entender um pouco da constituição do campo disciplinar das Literaturas Africanas, que “pode ser utilizada

---

<sup>9</sup> “O sujeito e o objeto da biografia (o investigador e o investigado) tem de certa forma o mesmo interesse em aceitar o postulado do sentido da existência narrada (e, implicitamente, de qualquer existência)”(BORDIEU, 1986, p. 186).

para transmitir a história de toda uma classe” como afirma Thompson ou ainda, “transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos” (THOMPSON, 1992, p. 303).

Para Halbwachs (2004, p. 85), “toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Por sua vez, Nora (1993) faz uma releitura de Halbwachs, explicitando a importância das identidades individuais na negociação dentro de um grupo para composição de uma memória coletiva, daí os conflitos e lutas ideológicas, de posicionamento ou classe para tal agrupamento, que nem sempre se faz por pares idênticos, mas na aceitação da diferença.

Como afirma Ferreira (1998, p. 08), “ainda que baseada nas fontes escritas, possibilita uma maior abertura, capaz de neutralizar, em parte e indiretamente, as tradicionais críticas feitas ao uso das fontes orais, consideradas subjetivas e distorcidas”. Trabalhar com a história oral é uma forma de poder conhecer a história com profundidade, a partir de quem vivenciou, fazendo cruzamento entre as fontes orais, permitindo conhecer realidades silenciadas, podendo investigar não apenas as narrativas de um sujeito, mas de todo um grupo de pessoas envolvidas num mesmo processo, como o caso da institucionalização das Literaturas Africanas no Brasil.

Como afirma Mota (1998, p.68), as entrevistas de história de vida conduzem a um viés particular das emoções, revelando crenças e valores na representação social do sujeito, explicando suas atitudes no mundo.

Desatados das malhas do reducionismo e da simplificação, os depoimentos biográficos permitem assim não só perceber as margens de liberdade e de constrangimento no interior das quais os indivíduos se movem, mas também refletir sobre os limites da racionalidade do ator histórico. Na medida em que quebram o esquematismo simplista, são pois, capazes de desvendar as relações entre o indivíduo - com seus vários graus de liberdade de agir - e a rede histórica - com seus vários graus de atividade condicionante. (MOTA, 1998, p. 68)

Em nosso estudo, acompanhamos a narrativa do prof. Manoel e tentamos compreender os caminhos que ele escolheu ao narrar as suas experiências. Também pretendemos, na medida do possível, situar algumas de suas escolhas, no momento histórico em que elas se deram.

Esse processo catalizador, de contar a si mesmo a própria história, experimentado durante as entrevistas foi, na realidade, uma forma de reorganizar as reminiscências fazendo um balanço de todos os momentos significativos de que vale uma formação. Um processo que faz reavaliar suas vivências<sup>10</sup> e (re) organizar as transações pessoais com o próprio sujeito.

Portanto, ouvir as narrativas do professor, enquanto ele catalisa suas experiências vivenciadas, se posicionando, intuitivamente reorganizando sua vida através de reminiscências reveladoras sobre suas perspectivas de como vivenciou esse ou àquele fato é singular. À medida que me envolvo, subjetivamente, e me encontro em alguns percursos de suas narrativas como se fosse “eu” o sujeito das narrativas, reconsidero e analiso todo meu processo formativo: ao enxergar pelas lentes, pelo olhar do outro, acabo negociando, resolvendo situações mal encaminhadas enquanto educadora.

Do ponto de vista da geração dos dados, as captações das entrevistas foram transcritas e analisadas à luz do conceito de “momento formador” (JOSSO, 2004, p. 113-196).

Os encontros com Manoel para realização das entrevistas se deram em dois momentos: o primeiro aconteceu durante os dias 26 a 30 de junho de 2014; e o segundo, durante os dias 09 a 10 de fevereiro de 2015. Todos foram realizados na Biblioteca Central do Câmpus Samambaia, da UFG, e acordadas com Manoel. Em alguns dias, nos encontrávamos no período matutino e vespertino, outros em apenas um dos dois períodos. Em anexo, ao final do trabalho, encontram-se as cópias dos termos de concessão de direitos sobre depoimento oral, assinados pelo professor Manoel.

Na biblioteca Samambaia, há quatro salas com isolamento para estudo em grupo, que, providencialmente, conseguíamos sempre uma para nossa acomodação. Momentos que ficarão vivos em minha memória: ouvir um sujeito

---

<sup>10</sup> A vivência é a situação psicológica, as disposições dos sentimentos que a experiência produz na subjetividade humana. São as emoções e valorações que antecedem, acompanham ou se seguem à experiência dos objetos que se fazem presentes no interior da psique humana. (...) É consequência e resultado da experiência na psique humana. Ela pertence ao fenômeno total da experiência, mas este é mais amplo e profundo do que aquele, a vivência. (BOFF, 2002: 43)

intelectual engajado por movimentos progressistas e poder interagir foi o maior privilégio que pude conquistar no processo desse trabalho.

O processo de construção biográfica profissional, evidenciando a experiência formativa, se fez mediante ao método História Oral, utilizando a técnica história de vida – na qual o sujeito participante organiza sua própria narrativa de vida, organizando suas reminiscências conforme percebe a importância dos percursos em sua trajetória. Para Nabão (v. 8, p. 121-143) “a memória é o objeto principal no trabalho com as fontes orais, pois o estudo é recuperado por intermédio da memória das testemunhas”.

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY, 2007, p. 15).

Segundo Garnica (1998), trata-se de uma abordagem qualitativa, porque as pesquisas reconhecem a impossibilidade de uma hipótese sistemática anterior à captação das entrevistas, já que as narrativas serão organizadas por associações livres, o que tornará os dados transitórios, pois independe ao pesquisador a indução dos resultados.

O pesquisador, apesar de determinado distanciamento no momento de análise dos dados, trabalha com uma possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa. Entendendo que a intersubjetividade, enquanto instrumento para construção dos significados das narrativas, impossibilita procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

A primeira etapa dos procedimentos foi o aprimoramento e conhecimento da técnica empregada: as entrevistas; em seguida, pesquisa sobre a metodologia e suas técnicas, levantamento bibliográfico para constituição de um arquivo. No decorrer desses estudos, os encontros com Manoel aconteciam paralelamente: gravação das entrevistas, transcrição das gravações, constituição do arquivo, análise dos dados gerados e organização da dissertação.

[...] a qualidade da entrevista depende também do envolvimento do entrevistador, e este não raro obtém melhores resultados quando leva em conta sua própria subjetividade. Porém, reconhecer tal subjetividade não significa abrir mão, abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação das fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva. Pode-se mesmo dizer, sem paradoxo, que o fato de reconhecer a sua subjetividade é a primeira manifestação de espírito crítico. (JOUTARD, 2002, p. 57)

Para realização das entrevistas, como já dito, houve um contato inicial com o sujeito participante para negociação de alguns aspectos, desde os limites dos tópicos desejados pelo entrevistado, à privacidade e organização, como locais e horários. No primeiro encontro, ficou resolvido que não haveria um roteiro pré-estabelecido para as entrevistas. A ideia era conhecer e permitir ao entrevistado discorrer sobre sua vida numa associação livre. Em alguns momentos, o professor foi interpelado sobre assuntos e lacunas dos encontros anteriores.

Nosso objetivo geral é analisar os momentos formadores na narrativa autobiográfica do professor Doutor Manoel de Souza e Silva. Na perspectiva da “biografia educativa” (Josso, 1986) visto que o material analisado das narrativas percorre as experiências significativas das aprendizagens do sujeito.

Nessa perspectiva, focamos enquanto objetivos específicos: a – conhecer brevemente a história de vida de Manoel enquanto referente para compreensão das experiências formativas; b - entender quais as leituras fundamentais na formação leitora do professor de Literatura Africana; c – entender os movimentos do sujeito na trajetória docente; d – compreender o entrelaçamento do profissional e do sujeito político em Manoel.

Os capítulos desse trabalho estarão organizados por tópicos considerados essenciais no processo formativo de um sujeito: a família, a formação leitora, a profissão docente, os posicionamentos políticos. É importante salientar que, apesar da nossa teoria ser a História de Vida, em algum momento será a História Social, que conduzirá o diálogo na análise dos fatos, das narrativas desenvolvidas representando uma micro-realidade de um sujeito, sua história cotidiana. Entendendo essas micro-realidades como as múltiplas histórias simultâneas, não respeitadas a lógica superior de uma narrativa se sobrepondo à outra, mas a deferência a que cada sujeito percebe a história vivida por meio de suas experiências.

Assim, no primeiro capítulo, acompanharemos Manoel reconstituindo sua trajetória desde o interior da Bahia, menino ensimesmado, orientado a percorrer os caminhos sempre com a família, encontrando a multiplicidade de “si” nos vários contextos apreendidos. Sob essa óptica, as narrativas constitutivas da aprendizagem serão o elemento circular do contexto vivenciado e os momentos lembrados serão alinhados ao contexto da época para entendermos como ele se posiciona socialmente, reorganizando suas memórias.

Suas experiências leitoras que o mobilizaram a percorrer o caminho de filho de professor, aluno, professor de Literatura, inicialmente, Brasileira e Portuguesa, e, *a posteriori*, das Literaturas Africanas, será o tema do segundo capítulo.

No terceiro capítulo, seguiremos a trilha do Manoel enquanto professor, de aluno da USP, no Curso de Letras, aquele que experimenta desde o início da graduação o “ser-fazer-professor”, os momentos experienciais que o levaram a se tornar um dos primeiros professores das Literaturas Africanas no Brasil, assim como alguns momentos para reflexão sobre as cicatrizes a autoconsciência sobre a profissão, e sua experiência na UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

No quarto capítulo, conheceremos o Manoel em busca de um projeto político socialista. Primeiro, engaja-se no ensino de jovens e adultos, segundo, torna-se integrante de grupos militantes contra a Ditadura, depois, sua participação no desenvolvimento do socialismo em Moçambique durante o processo de independência do país africano.

## CAPÍTULO I

### MIGRAÇÃO DO SUJEITO: DO INTERIOR BAIANO À MULTIPLICIDADE DE “SI” NO ABC PAULISTA

Nossa conversa iniciou assim:

Certamente não vou começar a falar do meu pai se não isso vai render alguma coisa que não interessa ao seu trabalho, mas, enfim, é a partir do Curso Clássico, então, ficou muito claro que eu ia fazer o curso de Letras, nunca pensei em outro curso, nunca, é.

O cuidado de Manoel, ao falar do pai, demonstra a forte presença paterna nas escolhas dele. A narrativa tinha que se desenvolver a partir dessa figura. Mesmo se esquivando dos detalhes, nota-se que as escolhas e os percursos narrados no seguimento desse trabalho foram decorrentes e projetados em consequência do projeto de vida do pai: o ser professor.

Ao narrar uma trajetória, a maioria dos autores permite, ao ouvinte, perceber a intencionalidade do discurso, pois constrói um enredo com espaços, fatos e lugares que conduzem a um efeito de sentido, ou seja, uma elaboração linear de sua vida, possibilitando as narrativas o contorno de uma história fechada e organizada. No caso de Manoel, a elaboração dos espaços narrados, e das pessoas, é lembrada num segundo plano, em função de sua consciência sobre a atividade da qual está participando.

No percurso da narrativa, o autor das memórias acaba por repetir, inúmeras vezes, as mesmas vivências, em registros distintos. O que leva a perceber, de acordo com Josso (2004) as dominantes<sup>11</sup> em curso. Assim, o caminho escolhido por Manoel, acaba sugerindo a forma de subjetivação pelo qual desenvolveu o processo formativo.

Ao organizar as reminiscências, o sujeito se interroga sobre qual a forma adequada de transpor o que se quer expressar, e, nesse processo, estabelece

---

<sup>11</sup> Termo utilizado por Josso (2004, p. 134) para designar os processos cognitivos que influenciam a tomada de consciência ao narrar o processo de formação, ao projetar sua imagem.

conexão entre a “consciência”, “linguagem” e “conhecimento”, a fim de projetar a imagem construída de “si”. Os questionamentos internos vão tomando contornos da realidade projetada pela memória do sujeito (JOSSO, 2004, p. 135).

Meu primeiro professor, na verdade, foi meu pai: uma escola de suplência, isso eu devia ter uns seis, sete anos, numa turma que tinha alunos dos quinze até os vinte, eu não aprendi nada, nem alfabetizado eu fui, mas essa primeira escola que eu frequentei era movida a palmatória. Então, o exercício que era feito, era o exercício da tabuada, se o cara erra a tabuada, leva meia dúzia de bolos na palmatória na mão e meia dúzia na outra e tal, daí pra frente. Então, essa primeira imagem da escola que era a escola tradicional, embora a palmatória tenha sido extinta na escola em 1870, por aí, pelo Barão de Macaúbas, aquele mesmo que aparece como personagem Aristarco, no Ateneu, né? Do Raul Pompéia, mas ele é dono do Liceu em Salvador, e lá, ele proíbe o uso da palmatória, Castro Alves inclusive foi aluno dessa escola. Então, tenho que moderar um pouquinho, o exemplo dele [do pai] era mais no sentido de que as coisas têm que ser bem feitas, né? Não adianta fazer qualquer coisa.

Duas falas da citação anterior constroem efeito de sentido latente na narrativa de Manoel: “essa primeira escola que eu frequentei era movida a palmatória” e a de que “o exemplo dele [do pai] era mais o sentido de que as coisas têm que ser bem feitas”. O uso da palmatória era o caminho que o pai conhecia para controlar, “civilizar” o comportamento dos alunos, seus sentimentos, reproduzidos pelas ações, hábitos e costumes. Se de um lado o castigo físico criava situações embaraçosas e dolorosas, por outro, conduzia os alunos a um comportamento dócil facilitando, assim, a relação de poder no espaço escolar, mesmo que maquiado. O efeito causado em Manoel relativo à disciplina pode ser uma das causas que o tornou exigente com ele mesmo.

O barão de Macaúbas, citado por Manoel, nasceu em 09 de setembro de 1824, em Macaúbas, na Bahia. Atuou como médico e educador, sendo mais bem conhecido enquanto pedagogo, por ter disseminado fundamentos educacionais, como a abolição de qualquer tipo de castigo físico, e a inclusão de atividades extra-sala, como torneios literários e cultos cívicos. Fundou, em Salvador, o *Ginásio Bahiano*, em 1858, onde foi professor e diretor, pelo período de 14 anos, lugar no qual estudou Castro Alves. Viajou para a Europa com o intuito de aprimorar seus conhecimentos sobre novas pedagogias. Retornou em 1871 e mudou-se para o Rio

de Janeiro, onde fundou o *Colégio Abílio*, trabalho que lhe rendeu a nomeação de representante do Brasil em um Congresso Pedagógico Internacional em Buenos Aires. Em 1881, fundou uma filial do *Colégio Abílio*, em Barbacena, Minas Gerais (ALVES, 1925).

O mesmo local de nascimento do Barão de Macaúbas é o do pai de Manoel: Brotas de Macaúbas<sup>12</sup>. Este contexto explica a história do município, ao contar com um sistema educacional antigo, o fato do pai de Manoel ter realizado a primeira fase de ensino.

Embora a legislação sobre a proibição dos castigos físicos aos alunos ser constatada desde o século XIX, havia uma realidade silenciosa nas salas de aulas pelo interior do país ainda na metade do século XX, quiçá findando o mesmo século. Até mesmo pela mão de obra escassa de professores com qualificação necessária para o desempenho docente, como o caso do pai de Manoel. Embora não existam números exatos, subtende-se que antes da década de 1970, no Brasil, grande parte dos professores alfabetizadores se doava na tentativa de executar suas tarefas com o pouco repertório que possuíam.

Manoel de Souza e Silva nasceu em Feira Nova, Ibititá-Bahia, no dia 16 de março de 1949. Lá viveu até os nove anos, de convivência, em sua maior parte, com familiares. Embora o pai fosse professor de suplência no povoado, e Manoel frequentado a sala de aula com o pai, ainda não atribuía sentido às leituras.

Manoel, apesar da alfabetização tardia, conseguiu superar e romper com o interstício entre o ponto de alfabetização e a descoberta da leitura. Devido à importância desse repertório de vida na formação leitora do sujeito, consideramos relevante conhecer momentos de sua trajetória pessoal, por serem aspectos contribuintes na formação de novas identidades como o leitor, o intelectual e o professor.

A formação social do povoado de Ibititá, assim como outros interiores no país, surgiu com a organização herdada culturalmente no Brasil, ou seja, da constituição de uma família com vários integrantes convivendo num mesmo espaço (MELO, 2003). A precariedade apontada nas narrativas de Manoel sobre o interior

---

<sup>12</sup> Em 1878, por Lei Provincial nº 1817, de 16 de julho de 1878, seu território foi desmembrado de Macaúbas e denominado *Vila Agrícola de Nossa Senhora de Brotas*, com Sede na vila de Brotas de Macaúbas. Instalada em 20 de junho de 1882 (IBGE/CIDADES).

na Bahia, na época de sua infância, não era diferente, sua funcionalidade sugere uma especificidade generalizada por toda a região.

Que o lugarejo que a gente morava quase todo mundo era parente, então tem aquela coisa de no fim da tarde encostar, puxa o tamborete, conversa um pouco, uma coisa vai puxando a outra pra frente. Naquela época em que os narradores eram necessários, hoje talvez já não sejam mais.

A iniciação literária do Manoel pode ser verificada nessa experiência com a contação de história durante a infância, um dos fatores contribuintes para controle das ações individuais do sujeito, por meio da moral e das regras de conduta expressadas pelas histórias, que podem ser totalmente esquecidas ou incorporadas ao repertório do ouvinte. Nesse caso, tornando-se contraponto ou ponto de apoio nas crenças e valores sociais.

Esses laços consanguíneos acabavam reproduzindo, socialmente, um modelo de distribuição das responsabilidades entre os integrantes das famílias, e, se fortaleciam pelos apadrinhamentos, visto que cidades, sítios e vilarejos se confundiam e, às vezes, fundiam-se na propriedade de uma extensa família (MELO, 2003).

O ambiente do pequeno povoado constitui um repertório cultural específico para a infância de Manoel. Enquanto ouvinte a partir dos espaços de interação nas rodas de causos no interior da Bahia, da arrumação que seu pai organizava nas histórias populares.

E ele lia. É curioso que meu pai lia. Mas fora isso, ele..., algumas pessoas diziam “que ele mentia”. Eu desafio! Não é isso. Meu pai tinha uma imaginação fabulosa, quando ele ia contar uma história ele arrumava de tal forma aquilo - história de uma vaca extraviada -, ele arrumava aquilo de tal forma, que você ouvia e você não parava pra duvidar enquanto ele contava, no final, depois que fechava [...], tá parecendo um pouco forçada e tal. Mas isso ele sempre fez, mas isso era dentro dessa coisa da vida, de gente da roça, né?

Para Benjamin (1994, p. 105), devemos entender a experiência enquanto “matéria de tradição tanto na vida privada quanto na coletiva”. Em decorrência da época na qual se insere, essas experiências seriam passadas de geração a geração, pois os espaços de interação, como as rodas de causo no interior baiano,

tendem a se realizar numa temporalidade eternizada, já que as relações não respeitavam uma lógica acelerada comum aos moldes da produção capitalista.

Nesses grupos sociais o ritmo de trabalho manual permite aos sujeitos uma percepção bucólica, pois o ambiente os fazia interagir e transmitir registros de suas experiências através da oralidade. Assim, os narradores transmitiam seus conhecimentos fundamentados e circunscritos da tradição do povo.

Nessas rodas de contação de histórias, o pai de Manoel concentrava a atenção das pessoas com sua criatividade. O seu repertório literário lhe permitia abrir portas e inovar as construções da forma mais harmoniosa, “por vezes forçava”, mas, na maioria das vezes, apesar de alguns desconfiarem dos exageros, sempre conseguia reunir os elementos que davam coerência, trazia uma amarração de todos aqueles artifícios.

Esse potencial na arrumação de histórias é um traço da Literatura, principalmente do Cordel: o poder de trabalhar a oralidade, com elementos herdados dessa literatura pode conduzir o contador de causos por caminhos imaginários, perigosos, encantadores, conflituosos, criando uma tensão (BRASILEIRO; SILVEIRA, 2013).

Hoje, ainda é comum, mas não como antes, encontrarmos as rodas, os tamboretos nas portas de casa, os narradores estão substituídos pela mídia televisiva, os ouvintes se transmutaram, em sua maioria, telespectadores, receptores passivos das informações. Para Manoel, o escasso movimento do interior na Bahia conduzia as rodas de conversas, após o trabalho, não havia alternativa de interação social, daí afirmar: “naquela época em que os narradores eram necessários, eu diria, hoje talvez já não sejam mais”.

As inter-relações pessoais se transformaram com o advento da globalização, e a supervalorização do individualismo como forma de sobrevivência. A temporalidade eternizada e enraizada nas referências coletivas perdeu lugar para valores individuais, transformando as relações humanas (GAGNEBIN, 1999, p. 59).

As experiências formativas no ambiente na infância foram representadas por imagens vivas. A presença da oralidade, com as performances mais variadas, de narrativas contendo fantasmas, sangue, violência, caçada, incorporou o processo na formação leitora do Manoel, o que nos fornece elementos da sua familiaridade com

os hábitos, costumes e comportamentos do povo nativo durante seu percurso em África.

Mas a reprodução de parte desse modo de vida foi interrompida pelo projeto paterno: ofertar estudos aos filhos. Ao mudar-se com toda a família para São Bernardo do Campo, em São Paulo, criou uma expectativa distinta da perspectiva sócio-cultural relevante do interior baiano. No caso, a inserção num ambiente em processo de industrialização que favorecesse a inclusão dos filhos numa infraestrutura com melhores possibilidades sociais à família, econômicas e culturais.

Em 1959, o pai de Manoel, operário da Volkswagen Brasil, traz a esposa e os oito filhos do interior da Bahia para São Bernardo do Campo, período em que fábricas automobilísticas, como a Ford, Scania e Volkswagen (inaugurada naquele ano) começam a transformar São Bernardo do Campo no pólo automobilístico do país.

O fato ocasionou, na época, uma migração de mão de obra de várias partes do Brasil a São Paulo. Foram tempos difíceis, momentos de adaptação para administrar uma família com vários sujeitos, dos quais apenas três, dos oito filhos, frequentavam a escola.

De acordo com Martine (1987), estima-se que três milhões de pessoas migraram, na década de 1940. Dois rumos eram tomados pelos emigrantes: as fronteiras agrícolas, ao Sul, e os centros industriais, no Sudeste. Esse panorama se acentuou no final da década de 1950, com a entrada de capital estrangeiro no Brasil e o movimento militar, de 1964, tornando possível a implantação do novo modelo econômico (Lopes, 1973). De 1960 a 1970, cerca de 6,5 milhões de pessoas mudaram a residência de UF<sup>13</sup>, sendo que este volume se elevou para 9,5 milhões na década seguinte, de acordo com Censos Demográficos de 1970 e 1980 (FIBGE<sup>14</sup>, 1970-1980). Enquanto o Sudeste recebeu, aproximadamente, seis milhões de imigrantes nesse período, o Nordeste sofreu uma emigração de 1,5 milhão, nos anos 1960, para mais de três milhões, nos anos 1970. A família de Manoel estava entre estes.

Entender a migração para São Paulo, buscando como referente a trajetória de Manoel, é em determinado grau lembrar a história de milhares de famílias que

---

<sup>13</sup> Unidade de Federação.

<sup>14</sup> Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1970-1980.

saíram do nordeste, rumo ao sudeste do país, nesse processo de industrialização. A migração de sua família para o Sudeste do país deixando para trás uma extensa família representa na realidade, parte de um processo da migração massiva ocorrida no Brasil, na década de 1950.

A migração para São Paulo faz parte de uma rede complexa de eventos no Brasil das décadas de 1940 e 1950. Entender e explicar como se desenvolveram tais eventos nos relatos de Manoel, em uma perspectiva sociológica, é entender os processos culturais que moveram os “blocos sociais” de uma região à outra, observando, ainda, que a ideologia daquele momento não se organizava apenas aos “sistemas de pensamentos bem elaborados e internamente consistentes”, mas, “adquire nesse contexto, um sentido mais amplo, descritivo e menos sistemático do que nos textos marxistas clássicos” (HALL, 2003, p. 268).

É importante compreender que o grupo de migrantes nordestinos podia não entender a rede complexa na qual estavam envolvidos, e esses “mesmos conjuntos de relações” se apresentam de formas distintas em detrimento das diferentes representações “dentro de distintos discursos” (HALL, 2003, p. 269). São Paulo era a promessa do emprego e de ascensão econômica. Portanto, acompanhar as narrativas de Manoel é perceber esta micro-estória enquanto uma das possíveis representações de um período, do ponto de vista de quem vivenciou.

Na época, vários intelectuais, políticos e artistas discutiam os caminhos possíveis para o país. Dentre eles, havia uma mídia fortemente financiada pelos donos do capital, como os jornais da família Chateaubriand, que divulgavam um modelo sedutor de sociedade em contraposição aos padrões estipulados no interior do nordeste. Levando famílias inteiras a migrarem para os pólos industrializados.

Migrar para o Sudeste do país, fazia parte de um plano, não dos blocos sociais que formariam o proletariado, mas sim de um grupo de capitalistas, que dependiam dessa mão de obra em transação no Brasil para seguirem os planos de industrialização com o governo brasileiro (FARIAS, 2010, p. 544-545).

Nessa conjuntura, Manoel assume o modelo do projeto do pai de se tornar professor, de se integrar ao universo acadêmico: em determinado momento da adolescência se quis professor, não “havia outra possibilidade”.

Apesar de sempre ter dado continuidade ao projeto de escolarização herdado do pai, ocorre uma reavaliação, pois reconhece as limitações no método utilizado por este. As aulas de suplência em Feira Nova eram realizadas em uma sala multisseriada, com alunos entre 15 e 20 anos, ao passo que Manoel tinha oito, como dito em citação anteriormente.

A mãe não era alfabetizada, “não assinava o nome sequer. E, no entanto, se alguém dissesse, não, não vou à escola hoje, ela criava um problema sério. Ela não admitia. E ela sabia por que não estava admitindo, ela tinha as medidas pra isso”. Se de um lado o pai colaborou com seu letramento, do outro, a mãe contribuiu para o projeto de escolarização dos filhos, com a disciplina impostas a estes. Ela tinha um papel ativo no constructo familiar. As agruras e injustiças sociais impelem àqueles que não tiveram oportunidade de estudar a organizar uma rotina de estudo, a empreender uma vida acadêmica aos filhos, pois se subtende levá-los a utilizar essa via como ascensão sócio-cultural e econômica.

Os sistemas interpretativos dos contextos constitutivos no trabalho biográfico são situacionais, pois a visão psicossomática<sup>15</sup>, social e cultural da trajetória narrada dará forma à representação de como se fez a aprendizagem (JOSSO, 2004). Em outras palavras, a forma como Manoel se refere a si mesmo, ao relembrar os momentos formativos referentes são atividades psicossomáticas: a adaptação ao novo contexto em São Bernardo do Campo, as reminiscências que constroem sentido ao percurso de sua formação.

Para o indivíduo que nasce numa classe desprivilegiada financeiramente, existe uma via de acesso provável para se não deixar dominar pelas classes dominantes: a escolarização. Pelas narrativas de Manoel, a mãe demonstra consciência de todos esses fatores. E ascender socialmente não corresponde apenas às benfeitorias de um capital financeiro, mas de um capital cultural, que norteie o caráter e a integridade enquanto ser humano. A crença que a família brasileira tem na escola (RAMOS e SILVA, 2012).

Para Josso (2004), a ação formativa do sujeito manifesta um projeto ‘de vida’ herdado social e culturalmente, ora rompendo, ora confirmando a continuidade e

---

<sup>15</sup> “...atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a *recordações-referências*” (JOSSO, 2004, p. 39).

aceitação desses vínculos estabelecidos pelas 'aquisições de experiência'. Manoel, assim como seus irmãos, fortaleceu os vínculos com os pais, e, em decorrência, com a sociedade ao aceitar 'evoluir' nos contextos educacionais.

Todos os irmãos e Manoel mantinham o estudo como um imperativo, atividade obrigatória e necessária na interação nos novos contextos vivenciados. E os pais forneceram os meios necessários para que dessem continuidade a eles. "A pessoa tinha o apoio pra ir até onde quisesse, felizmente. Não sei se isso é coisa do migrante, ou do pobre ou das duas coisas, mas enfim". A forma como ele explica situações de enfrentamento das situações cotidianas demonstra o sujeito realista e irônico na análise dos fatos narrados.

As dificuldades enfrentadas por Manoel para que tivesse acesso à escolarização surgiram como elementos concretos de uma educação que o emancipará enquanto sujeito político. Exemplo disso é a caminhada de oito quilômetros que enfrentava, com dois de seus irmãos, para chegar até a escola, ao chegar a São Bernardo, em 1960, descobrindo que a precariedade não era domínio apenas do sertão baiano, como dito anteriormente. Em território paulista a professora tinha que se distribuir entre várias funções.

Um bairro pouco habitado, loteamento eternamente por iniciar, então, a gente foi, junto de nós... ah! Sim! Havia o quê? Três ou quatro casas e uma granja. Tinha uns japoneses mais perdidos que a gente, foram parar lá. [...], depois, mudamos pra uma melhor, uma casa de verdade, com paredes de tijolos e mudamos de escola, a distância era no outro bairro. Diminuiu um pouquinho, eram 6 km, a gente ia a pé, também era bom.

A percepção individual do sujeito o leva a ponderar sobre as possibilidades de uma mesma realidade, enquanto elemento positivo ou negativo na sua construção identitária. Assim, caminhadas, que podem ter levado muitos a desistirem de estudar serviram de momentos de introspecção e até de socialização, como no caso de Manoel.

Então essa primeira visão, logo que eu cheguei a, [...] frequentei o meu primeiro ano primário, nós tínhamos, lá, uma professora: Enéia Pereya Maia, é, viva ainda, com saúde felizmente. Essa professora, que ela tinha na sala uns alunos, vinte ou trinta, que vinte minutos antes do intervalo ela já não deixava fazer nenhuma tarefa. E a professora parava para o lanche, normalmente era o pão com alguma coisa, ela preparava... E essa imagem,

que seja pra mim muito comovente, e ela é uma criatura fabulosa, nós não tivemos contato, não sei se tá viva ainda não. Em mil novecentos e noventa na defesa do meu doutorado falou comigo por telefone.

Um dos aspectos a ser focado da citação anterior, é o fato de Manoel lembrar-se do nome da sua professora alfabetizadora e ter mantido contato com ela na sua trajetória acadêmica ao final do doutorado, sinalizando respeito e gratidão ao trabalho desenvolvido por ela. Essa memória de Manoel é um traço marcante de sua personalidade, pois, no decorrer das entrevistas, ele rememora os nomes de todas as pessoas as quais se refere.

A professora ensinava, era boa, braba. Iva Geraldina Barbato, [...] devia ter feito alguma Faculdade de Educação, porque ensinava e tinha que recompensar, ensinava e tinha que recompensar. Um pouco chantagista né? [...] E você ensinar alguém cuja mão foi treinada para certas atividades pra escrever, uma sintonia mais fina, digamos assim, às vezes é complicado e a minha mão é um pouco abrutalhada. Então, eu me lembro, isso foi sempre complicado. Outra [complicação] era a ideia de que eu sabia ler, eu não sabia ler, na verdade. Eu tinha tido algumas coisas, era capaz de ler o que estava escrito numa folhinha, mas eu não articulava muitas coisas que eu estava lendo com o sentido. Mas, enfim, isso foi adaptação de dias, assim. E naturalmente da paciência daquela santa senhora que foi a primeira professora.

A mudança de escola foi um novo padrão na vida dos três irmãos. No segundo ano básico, frequentavam “uma escola grande, com quatro salas, fabulosa. (...) já tinha gente que fazia merenda, isso era uma maravilha”, pois, agora, havia funcionários para desenvolver outras funções, possibilitando a professora ministrar as aulas.

Apesar de ter contado sua passagem por duas salas de aulas, anteriormente, Manoel deixa evidente que com a professora Iva Geraldina Barbato desenvolveu melhor suas habilidades: pelo trabalho meticuloso que teve em orientá-lo a articular sentido as suas leituras, e por ter exercitado e refinado sua escrita. É importante salientar a importância que Manoel evidencia ao falar de cada professor no desempenho formativo de sua trajetória acadêmica.

Considere-se que, na década de 1960, as discussões estão efervescentes sobre o método Paulo Freire. Nesse contexto, de alguma maneira, os maiores centros urbanos, como São Bernardo, estavam em contato com as novas

tendências. Afinal os movimentos ligados à educação e à cultura, com maior evidência na História do Brasil, surgem em São Paulo, nesse período (RODRIGUES, 2005).

A mudança de residência, assim como de escola, situa-se, exatamente, no mesmo período das mudanças políticas na administração municipal de São Bernardo: o projeto do prefeito Lauro Gomes de Almeida. No início da década de 1960, buscou reestruturar a oferta do ensino, cria creches e implementa as escolas das séries iniciais. Assim, os benefícios oferecidos aos professores da primeira fase centrada num processo mais amplo da formação do sujeito se apropriam de uma educação voltada para a experiência do aluno<sup>16</sup>. Essa via de acesso à promoção social dos educandos está evidente na seguinte fala:

E ai, já nessa escola, uma escola com uma estrutura fabulosa, inicialmente era um barracão, na terceira..., o barracão, mas depois uma escola com horta, tinha dentista, umas coisas assim, extravagantes, né? Porque imagino que deveria ter em toda escola, né? Mas era..., São Bernardo nesse período, tinha um prefeito, que eu não sei politicamente quem ele era, não, mas ele pôs na cabeça que ele ia criar escolas no município, e ele criou todas com o mesmo modelinho, todas térreas, terrenos grandes, com lugar, pra..., aqui vai ser o gabinete do dentista, todas essas. O projeto dele. Mas, enfim, essa última, da 4ª série, já era esse modelo ai. Esse modelo que depois foi perdido também, né?!

Esse modelo de ensino emancipador foi desarticulado durante o Golpe Militar, através de mudanças na esfera nacional da educação. A educação brasileira foi tensionada pela estrutura política no plano nacional. O deputado Carlos Lacerda propôs um projeto de Lei para extinção do ensino público no país. Em decorrência, o Movimento Sindical realizou a Primeira Convenção em Defesa da Escola Pública contra o projeto de Lei do deputado, em 1961 (ROMANELLI, 1991).

Em 1964, houve uma ruptura dessa História brasileira, com o Golpe de Estado. Então, todos os movimentos criados nesse contexto, ligados à cultura e educação - os Centros de Cultura Popular (CPCs), a Associação dos Universitários de Santo André, os Centros de Alfabetização Popular, sob a prerrogativa do método Paulo Freire, foram estrangulados pela força do capital estrangeiro que patrocinou

---

<sup>16</sup> “A educação infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada ao trabalho em creches e EMEI’s. Currículo – Secretaria de educação, Cultura e Esportes” (Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, 1992, p. 17).

os setores privado e político que defendiam o desenvolvimento econômico do Brasil (ROMANELLI, 1991).

As transformações culturais, econômicas e políticas experimentadas na infância e adolescência não passaram despercebidas, ao contrário, serviram de referências para a inserção de Manoel nos novos contextos apreendidos, em que foi negociando, revendo valores e sentimento de pertença a cada experiência vivenciada.

Outro aspecto relevante é a convicção que se tem de alcançar um modelo socialmente 'aceitável', estando consciente que a aceitabilidade se dava dentro das regras sociais estabelecidas por um grupo. Nesse período escolar, Manoel não se opõe a nenhuma regra estabelecida, participa do jogo sem nenhuma resistência, fator talvez motivado pela maturidade.

Em determinado movimento, vemos uma equiparação das diferenças regionais (dialetos, vestimenta, modelo familiar) entre o nordestino e o sulista, superando esses elementos, através do êxito escolar.

Com obrigação que eu acho que todo filho de pobre ou de imigrante acha que tem que é de ser estudioso, ficar em primeiro ou segundo lugar, aquelas coisas. E, bom, mas não era eu que ficava em primeiro lugar, era o meu irmão, sempre. Ele levava a sério tudo. Eu levava mais ou menos. [...] ah! [...] porque havia uma escola próxima a nossa casa, o que era uma beleza porque em 5 minutos a gente ia, um quilômetro, né? E essa escola ficava no centro dessa colônia japonesa [...]

O número de vagas nas escolas públicas não atendia à demanda. Havia, então, um curso de admissão, passagem do quarto ano para a quinta série, uma espécie de funil. Em decorrência, Manoel foi matriculado, em 1964, no ensino privado, única forma de driblar o teste de admissão, nessa época, graças aos percursos paternos, moravam em uma cidade industrial de São Paulo: Osasco, voltando em 1965 a São Bernardo. Se por um lado, considera “uma grande besteira”, por outro, hesita e reconhece o esforço, pois se assim não fosse, não teria sido matriculado em uma escola pública na sexta série e dado sequência aos estudos.

Ao mesmo tempo em que reconhece as estruturas precárias das escolas em São Paulo, percebe, automaticamente, tudo muito luxuoso se comparada à realidade anterior, para o “bloco social” do qual fazia parte.

As idas e vindas do percurso paterno, aliadas às poucas amizades na adolescência, complementadas pelo serviço braçal enfrentado à época mobilizam Manoel a uma vida introspectiva, intensificada pela admissão no Curso Clássico.

O ministro Gustavo Capanema coordenou uma reforma no ensino brasileiro, em 1942, conhecida como a Reforma que levava seu nome, que só foi destituída com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 1961. Na primeira citada, dentre outras mudanças, o curso fundamental teria duração de quatro anos e seria o Curso Ginásial; e a fase seguinte, complementar, duraria de dois a três anos e equivaleria ao Curso Colegial. Desta modalidade, foram criados dois cursos que promovessem o ingresso dos alunos aos cursos superiores: o Clássico e o Científico (STRAUBE, 1993, p. 113).

Eu sou de uma geração que fez o Curso Clássico [...] nessa divisão curricular nós tínhamos três modalidades, nós tínhamos o curso científico que era voltado para as áreas exatas, biológicas. O Curso Clássico voltado para as humanidades e tínhamos o Curso Normal que era vocacionado para formar professoras [...]. Eu cheguei, na verdade, em pensar de fazer um Curso Normal, eu sempre tive assim certo fascínio pela ideia de ser professor. Talvez mais em casa, meu pai, com algum grau de alfabetização, foi professor do ensino de suplência chamado lá nos anos 40, 50.

A profissão “herdada”: o magistério - o prazer de estudar, ler e de ensinar -, se constrói através de valores referenciais paternos. O processo de identificação com a profissão docente se dá num contexto que interligando as várias experiências se confirma no conjunto desse trabalho.

A construção de uma História de Vida se faz mediante inúmeros contextos, sendo a interligação dos fatos que proporciona coerência à tessitura textual: nosso desafio nesse estudo. Como Fraser e Grenhalgh (2001, p. 03) notou “aprender como as coisas estão interligadas é muitas vezes mais útil que aprender sobre as peças”.

No entorno de São Bernardo do Campo, havia uma vila fundada por Ryuichi Matsumoto, em 1935: a Vila Mizuho. No período do Pós-Guerra, teria vindo outro grupo de japoneses para essa região, assim, como outras localidades do Brasil, onde as famílias japonesas já haviam se instalado. Na granja de uma dessas famílias, Manoel trabalhava como diarista, “não sei, era um serviço assim muito especializado, de limpar esterco, recolher ovo, tarefas assim, ou então mesmo capinar as plantações e daí pra frente, né?”. Na ênfase utilizada por Manoel nas

gravações, percebe-se que fala desse período como experiência necessária, nada de penúria, ou lástima, mas mera constatação.

Seu ingresso no Curso Clássico o impulsionava a procurar um emprego menos pesado, para ele era “quase um império ter que trabalhar”, então surgiu um concurso:

O concurso para bedel em uma Escola Estadual, fica no bairro da Vila Paulicéia em São Bernardo. [...] meu pai era operário da Volkswagen Brasil, [...] Quer dizer, o emprego do meu pai garantia um pouco a sobrevivência, com alguns intervalos de fome, mas isso é direito e [...] a partir da adolescência eu já começo a trabalhar, trabalhos mais manuais e de, de alguma brutalidade, né? [...] eu e meu irmão mais velho emprestavamos a força de trabalho aos avicultores japoneses daquela região de São Bernardo, depois [...] foi que surgiu essa possibilidade de seleção com o concurso nessa Escola Estadual, eu fiz a seleção e fiquei em segundo lugar, nas duas vagas.

Sua estruturação familiar o leva a assumir uma responsabilidade maior naquela configuração. Primeiramente, ser um “império” ajudar nas despesas familiares, ou seja, não havia outra possibilidade a não ser assumir os encargos. “Essa pressão em casa existia. Era uma casa de gente que vivia do trabalho, né? Nunca houve sequer a ideia de que alguém pudesse só estudar”.

Depois, a questão dos “intervalos de fome, mas isso é direito,” a sobriedade em reconhecer que algumas situações são inevitáveis. A consciência de que o serviço braçal propicia determinada “brutalidade”, e que havia um acordo ali, não era vendida a mão de obra e, sim, emprestada, pois era algo transitivo. “Todos nós tínhamos que ajudar a garantir o sustento da casa e de dez bocas, que comiam muito”. Manoel pontua a superação de sua trajetória, marcando o esforço de cada percurso nas narrativas.

Manoel passou no concurso, ficando em segundo lugar, para a vaga de bedel, e também para outra vaga, do administrativo. Através da Diretora da escola, foi informado que o primeiro lugar, nas duas vagas, foi alcançado, também por uma mesma pessoa: Antonino Pereya de Brito. E foi orientado a procurá-lo, para resolverem o caso das vagas. “Fui conversar com o cara, explicar pra ele o que tava acontecendo. E ele disse: “- Olha, não sei nem se eu quero nada daquilo”. Terminou os dois declinando das vagas. “Bom! Eu não sei por que”. O Antonino se tornou

fundamental no processo formativo de Manoel, pois por meio dele descobriu Lima Barreto, conforme veremos no capítulo seguinte.

Enquanto narra os fatos dessa época, percebemos pela ênfase utilizada que surge um indivíduo exigente consigo mesmo, alinhado num espaço não escolhido, já estabelecido pela situação econômica e, num esforço rigoroso pela busca do conhecimento. No entanto, não parece haver conflitos não entendidos, não há como ser diferente, está resolvido: restou aceitar os parâmetros estabelecidos, conquistar espaço, se posicionar politicamente.

O Curso Clássico foi com certeza a via de acesso à USP: “Então, o Cury<sup>17</sup>, quando ele forçava, [...], todos nós entramos em universidades públicas, sem fazer os famigerados cursinhos. Que na época começava a proliferar, o que a gente aprendia [...], era mais que suficiente”.

A formação do sujeito se faz à medida que entra em interação com outras pessoas, por meio da assimilação e seleção dos posicionamentos deste. Como confirma Elliot, “as estruturas da identidade formam-se em relação a outras pessoas (e, em particular, às margens afetivas que temos dos outros), também as mudanças nos relacionamentos sociais afetam a natureza do eu” (1996, p. 27).

Essa condição de gerir objetivos maiores que os fornecidos nos bancos escolares é uma dimensão criadora do ser humano, de não se conformar e buscar medidas, mudanças internas que desestabilizem o modelo social em conformidade com as superestruturas do poder. Essa posição é a forma de se mostrar consciente e agente modificador de uma realidade com a qual não concorda e de se ajustar aos padrões sociais, sem, contudo deixar de participar ativamente do processo de mudança social.

O sujeito se percebe enquanto subproduto de uma sociedade quanto aos parâmetros em distinguir o sertanejo do cidadão. E se inscreve numa margem de liberdade para criar a individualidade no *continuum* sócio-histórico-cultural no âmbito coletivo.

“A partir do curso clássico então ficou muito claro que eu ia fazer o curso de Letras”. Manoel fala das experiências que o levaram ao magistério, da responsabilidade pela direção escolhida durante seu processo formativo.

---

<sup>17</sup> Professor de Literatura Portuguesa e Brasileira no Curso Clássico.

Em 1972, Manoel se matricula na USP enquanto aluno da Graduação de Letras e, neste mesmo período, é integrante das frentes de luta contra a Ditadura. Durante a graduação ingressa no magistério do ensino público em São Paulo. Ao terminar o Curso de Letras vai a Moçambique, retornando ao Brasil em 1981, quando atuou na docência da rede estadual da educação de São Paulo e algum tempo depois no ensino superior.

Para entendermos os capítulos seguintes, foi necessária essa micro-estória de Manoel até seu ingresso na USP. Como se trata de evidenciarmos os momentos formadores e não a biografia linear de vida, eventualmente, retornaremos a um ou outro ponto já apresentado da trajetória de Manoel. No entanto, numa perspectiva situada nos momentos formadores: leitor, professor e/ou político/intelectual. Entendendo que todas estas identidades estão interligadas, daí as idas e vindas nos contextos apresentados.

## CAPÍTULO II

### A LEITURA COMO EMPODERAMENTO

Meu pai era uma figura extraordinária, primeiro que ele era alfabetizado. Então, assim: o primeiro livro que eu botei a mão foi o meu pai que levou. Meu pai era operário nessa época na Volkswagen, e ele ao receber um salário, foi lá, em algum lugar, - eu queria muito saber isso - e comprou o Quincas Borba, do Machado de Assis. Deve ter lido alguma coisa e tal, depois um dia, eu peguei ele e comecei a ler, e pensei que coisa horrível. Depois li. Então, o Quincas Borba é assim, um fetiche pra mim tremendo.

A experiência formativa, segundo Josso (2004) é constituída em distintos momentos no processo de aprendizagem. Em uma abordagem biográfica, a “observação da dinâmica do sujeito em situação de aprendizagem” inicia-se “particularmente por meio de um questionamento das interações entre o sujeito e o seu contexto de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 143). Porém, é essencial expandir a análise, e observar outro aspecto: “a abordagem processual para aproximar o sujeito “desde o interior” para compreender o que o sujeito mobiliza de si mesmo para estar na atividade de aprendizagem” (Idem).

Ativar os conhecimentos leitores é uma atividade primordial na vida do ser humano, pois a leitura tem o poder de ampliar e integrar várias áreas do conhecimento. Se por um lado é considerada por muitos como fonte de entretenimento, para outros, acaba sendo um desafio – nem todos possuem técnicas de leitura que garantam interação entre leitor, autor e o texto literário. A leitura pode ser vista como “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2000, p. 19).

Leitura é uma atividade interativa na qual indivíduos socialmente estabelecidos, como o leitor e o autor, disponibilizam “seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros” (SOARES, 2000, p. 18). O ato de ler, para Brandão e Micheletti (2002, p. 9):

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela

mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

O Manoel leitor do presente, do agora, relata os momentos formadores que constituem o sujeito em que se transformou: em um primeiro momento com o pai na sala de suplência, não aprende a ler; na pré-adolescência aprende a ler, mas não atribui sentido às leituras; na adolescência lê com voracidade, sem critério algum, vários livros por semana; na idade adulta lê o que ele considera “ler expressivamente”, com criticidade e desacelerado.

Leitura pode ser uma coordenação de saberes construídos em uma sequência de experiências vivenciadas dentro ou fora dos livros, quando falamos em leitura enquanto prática social. A maturidade leitora propicia a densidade de sentidos desvendada pelo leitor. A importância da leitura, para Kleiman (1989), é quando ela assume, então, sua função interacional entre autor/leitor. Quando ler e compreender um texto passa a ser um ato social, entre esses dois sujeitos que interagem, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (p. 10).

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Nessa perspectiva, identificamos Manoel na adolescência narrando sobre o primeiro livro que lê, e os significados desse presente, quase 50 anos depois, especialmente porque está presente a descoberta da leitura e do mundo que pode ser desvendado a partir desse ato.

O pai ser “uma figura extraordinária” para Manoel por “ser alfabetizado” e, portanto, saber e ler constrói em Manoel o objetivo da leitura, da compreensão e a chamada para sua realidade. Ele se recorda do livro que o pai trouxe, leu e que ele pegou para ler, dali também extraía para si um pouco do extraordinário do pai: sujeito leitor. Inicia-se o processo de formação consciente de que a leitura pode explicar/transformar a sua relação com o mundo. Decorrente das experiências literárias, as personagens das obras estão nos espaços sociais de seu mundo.

O primeiro livro lido por Manoel ser o *Quincas Borba*, de Machado de Assis, pode constituir uma bela metáfora com a migração da família do interior da Bahia a São Paulo, pois trata, justamente, dessa transição e da herança: transição tanto do contexto social, quanto dos hábitos e costumes decorrentes da velocidade necessária para integração no novo espaço; herança no sentido de vivenciar a troca de profissão do pai em função da conjuntura socioeconômica, que estimula sentimentos distintos daqueles do interior no nordeste, transformando os sentidos da existência.

A trama da obra *Quincas Borba* está focada na transformação pessoal e social, pela qual passa Rubião ao se mudar para a Corte, deixando para trás uma existência simples de interiorano e ingressando na roda viva da capital do Império. Mas, ao contrário dos romances europeus, em que as personagens alcançam êxito através da obstinação, a escalada de Rubião resulta de um mero golpe do acaso, a herança que Quincas Borba lhe deixou, sob a condição de cuidar do cachorro também chamado Quincas Borba.

O processo da leitura no âmbito familiar tem grande relevância no processo formativo da criança e do adolescente, iniciados com as rodas de contação de histórias, como no caso do Manoel, e em um segundo momento, por meio do mundo da leitura.

A leitura se transforma em exercício inebriante de observância da vida do outro e na reflexão da sua própria realidade, quando o leitor, Manoel, conhece em Rubião uma semelhança com a trajetória de sua família, na perspectiva de outro espaço social e, ao mesmo tempo se reconhece: “claro eu lia porque gostava de ler, encontrava ali na literatura talvez alguma coisa que não tivesse na vida, mas é também a partir de um certo passo, um modo de eu me afirmar”.

A leitura transforma o Manoel em um sujeito político. No início, lia por deleite, com o tempo, os conhecimentos adquiridos pela literatura se tornaram instrumentos de empoderamento social.

Para Vieira (2004, p. 04), a família enquanto “miniatura” do modelo de sociedade estabelece um plano de “vivência” que enquanto “espaço privado” pode intensificar o prazer de fruição do texto literário e se torna um exercício consistente

ao ambiente doméstico, pois não instrumentaliza a leitura, o que a torna leve e prazerosa.

A imagem evoca, de certa maneira, os preconceitos acerca da representação do nordestino na sociedade da época, por ser alfabetizado, em um país em que 50% da população eram analfabetas (IBGE<sup>18</sup>, 1950). Contrariando a norma, o pai de Manoel era um nordestino leitor e ex-professor de suplência.

A sensação e certeza de que a leitura foi herdada do pai, essa lembrança do primeiro livro em suas mãos, a curiosidade ‘por toda uma vida’ sobre como aconteceu a aquisição e quais processos introspectivos levaram o pai a presentear-lo com uma obra Machadiana. O distanciamento da obra em um primeiro momento e a lembrança afetiva desse passo inicial com a leitura, que depois se transforma num “fetiche tremendo”. Tudo isso é muito expressivo ao conhecê-lo, e é justamente o que a história de vida pretende: lidar com a pessoa baseando-se nas descobertas e na valorização de sua singularidade. Para Josso (2004, p. 145) “a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de tornar visível para o outro”.

Segundo Bamberger (1995), as crianças entre 11 e 13 anos demonstram maior interesse pela leitura, por isso a importância em apresentá-las nesse período de pré-adolescência à literatura. No caso do Manoel, importante salientar, estava em fase de alfabetização aos dez anos de idade, como já dito, e em contato com textos curtos. Entretanto, a leitura se faz presente em todos os momentos e lugares, portanto, o repertório de vida do Manoel validou e proporcionou significados maiores após o processo de alfabetização, contribuindo para sua formação enquanto indivíduo, capaz de apreender abstrações intelectuais, na construção de uma autoformação e na produção de suas identidades (Idem, 1995, p. 09).

Nessa mesma perspectiva, Navas, Pinto e Delissa (2009, p. 01) acreditam em uma competência leitora que amplia o conhecimento, melhora o discernimento, raciocínio e percepção na construção do conhecimento contextual. O que implica maior desenvoltura nas construções orais e na elaboração da escrita.

---

<sup>18</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Manoel, apesar da alfabetização tardia, conseguiu superar e romper com o interstício entre o ponto de alfabetização e a descoberta da leitura, alcançando e abstraído um rico repertório da literatura canônica e não canônica.

Devido à importância de alguns autores na formação leitora do Manoel, consideramos importante conhecer alguns trechos nos quais ele se refere ao seu repertório literário e suas nuances.

A consciência sobre o ato de leitura pode ser o passo inicial para toda uma estrutura interna que está em desenvolvimento, levando o sujeito a uma abstração do contexto em que vive de forma a buscar sua emancipação.

Portanto, ao nos referirmos, no início do primeiro capítulo, sobre a inter-relação entre “consciência, linguagem e conhecimento”, a forma como o Manoel aprendeu a ler e sua idade tardia, juntada ao fato dele se tornar um intelectual, produtor de conhecimento, nos move a investigar o lugar da leitura na constituição dos momentos formativos de Manoel (JOSSO, 2004, p. 142).

A consciência de Manoel sobre como se faz a aprendizagem parece ter um sentido restrito à expressão “aprender a aprender”. Para Josso (2004, p. 142), “aprender a aprender é estar consciente de como se faz para aprender a fim de poder melhorar as suas competências na gestão de sua aprendizagem e auto facilitar a tarefa nas novas aprendizagens”. Em outras palavras, em algum momento, Manoel se tornou consciente do processo reflexivo sobre o próprio saber e passou a gerir seu mapa do conhecimento.

O sujeito mobiliza suas leituras em detrimento de outros contextos apresentados, como no caso de Manoel, quando, em contato com a literatura em Moçambique, se torna produtor de um novo conhecimento, conforme falaremos adiante.

Entender o fluxo de leitura como uma cadeia de sentidos que possibilita ao sujeito o entendimento sobre si mesmo, tornando-o consciente das escolhas, podendo ajustar esse ou aquele pensamento em desordem. Em outras palavras: poder autorregular seu fluxo de consciência usando a literatura como contraponto ou ponto de apoio nesse processo.

A experiência formadora do Manoel, enquanto leitor fez-se em um movimento para a literatura que é quando o sujeito se move “pela paixão” da leitura.

O que torna mais fácil mobilizar e gerir os momentos de aprendizagem, exercitando uma habilidade autônoma na aquisição do conhecimento, pois o contato com o objeto de aprendizagem se faz numa fluidez constante, e pelo prazer proporcionado na experiência (JOSSO, 2004, p. 143).

Mesmo concebendo a importância das pessoas que influenciaram nas escolhas e na forma de leitura do Manoel, entendemos, também, que ele avançou nas expectativas, devido uma motivação pessoal pela literatura.

Analisando sua infância, Manoel relata que suas leituras, apesar do fingimento, acabavam produzindo, em um primeiro momento, sentido não a partir do texto, mas fora dele. Como podemos ver ilustrada com uma história sobre seu contato com um padre durante a infância.

A minha experiência religiosa ela é fundada [...] nessa religiosidade sertaneja. A gente não tinha a presença de padres. Os padres eram visitas, né? Vinham de vez em quando, ficava uma semana. E, acho que a primeira experiência que me disse isso era quando eu fingia que sabia ler. Eu li fingindo, naquelas folhinhas antigas, fininhas, que eram aquelas folhinhas de santo: cada dia era um santo e tinha um terço, um pensamento "santo". [...] Meu local de nascimento e moradia até os dez anos que era Feira Nova, né? E foi quando recebemos uma visita de padre, que o padre vem pra temporada de batismos, crismas, casamentos eventuais. E ele ficou hospedado em casa, era do tipo que se vestia, imagina, um menino que, onde as pessoas se vestiam sempre de um modo muito rudimentar, sapato nem pensar, os meninos sempre usando calças curtas. E aparece alguém vestido daquele modo extravagante [...] Preto, só que ai eu testemunhei aquele sujeito fazendo a barba. Era uma coisa, não era que o sertanejo não faça a barba, faz. [...] e lá em casa meu pai ficou admiradíssimo, porque meu pai tinha todo aquele aparato de fazer barba, preparadíssimo, (inaudível) esse padre fazia a barba sem usar espelho, como se ele tateiasse, eu achei aquilo admirável, mas eu achei aquilo muito mais próximo de um feiticeiro que de um religioso ligado aquela fé que eu conhecia das 'folhinhas' etc. então foi uma desconfiança, e depois, ainda que eu tenha muitos amigos próximos da religião, especialmente protestantes, eu tenho muitos amigos protestantes, fui criado entre a minha casa e a casa de amigos que são protestantes até hoje, é... eu fui aprofundando esse fosso, através das perdas [...] Parece que é uma coisa um pouco burra de quem é ateu [...] Que não consegue entender o plano [...] Se o plano é esse, como é que a gente começa perdendo pessoas?

Esse evento com o padre está embutido de significados para a vida de Manoel. O principal está relacionado ao Manoel leitor, quando ele toma consciência, através da observação da rotina do padre se barbeando sem o auxílio de um espelho, da 'consciência leitora', ou seja, quando se toma consciência de que a escrita do que lemos pode ter sido mera invenção e de que as personagens são

criadas a partir de um propósito, no momento em que ele vê o padre, de preto, se barbeando, parece ter o estalo do que é realidade e do que pode ser mascarado a partir da escrita, no caso, a partir das folhinhas dos santos.

Embora ele não tenha elaborado o raciocínio, no momento, com tanta clareza, da invenção santificada da figura do padre, a vida dele, a partir desse evento, teve um direcionamento em relação à sua formação religiosa futura: resolveu ser ateu. E o fez a partir dessa primeira desconfiança sobre a crença religiosa - a visão que o menino projetou uma ilusão, sobre a figura dos padres por meio do pensamento das folhinhas santas não se adequou à vivência que teve durante a visita do religioso. Nesse movimento de desvendamento de uma ilusão, tornando-o ateu dar-se o ápice da formação do leitor crítico, é quando se desvenda que as palavras que formaram o texto a ser lido foram escolhidas com um propósito. Além disso, é preciso ler outras literaturas, aventurar-se em outros textos, preferencialmente a literatura marginalizada, que pode estar carregada de desconfiança.

Dos eventos em que narra as visitas do Padre durante a infância, esse relato, do padre se barbeando, foi o que lhe rendeu algumas desconfianças, de figura “extravagante” e sobrenatural. Embora se considere ateu, Manoel convive desde a infância com muitas pessoas ligadas à religião, mesmo porque ser ateu também pode ser um estado em que torna-se necessário observar a religiosidade do outro a fim de fazer as leituras e confirmar a sua escolha.

E foi experimentando por meio das perdas, da experiência com a morte, o que ele denomina de “fosso”. “Parece que é uma coisa um pouco burra de quem é ateu. Que não consegue entender o plano. Se o plano é esse, como é que a gente começa perdendo pessoas?”. Nesse ponto, o questionamento sobre suas próprias verdades vão se descortinando, começa a desconstruir o plano divino, na certeza de que se houvesse algum, com certeza não poderiam acontecer as perdas das pessoas que ama.

Em 1964, em Osasco, trabalhava como *office boy* em um laboratório. Como não tinha muito serviço, se entretinha lendo o primeiro livro que adquiriu *Gisele Monfort, a espiã nua que abalou Paris*, do jornalista e escritor David Nasser. O patrão o viu lendo o livro, “aquela coisa”, e este “era um sujeito bastante ilustrado”,

lhe sugeriu que pegasse um dos livros na prateleira. “Não gostei muito, que era exatamente a *Lucíola* do Alencar, eu achei aquilo um pouco complicado e tal, mas li”.

Em 1965, retorna com a família a São Bernardo e é transferido para uma escola pública noturna, momento em que descobre a biblioteca Pública Municipal. A rede de bibliotecas públicas de São Bernardo foi aberta ao público, em 1958, contando com seis unidades, parte de um projeto governamental desenvolvido através dos programas “*Leituras para Todos*” e “*Espalhando a Leitura*”. O que parece ter funcionado para Manoel, pois considera o achado “um pequeno milagre” em sua vida. As leituras eram as mais variadas.

Em 65 voltamos a São Bernardo, [...] E foi nesse momento, em 65, que eu descobri a biblioteca pública. Foi um pequeno milagre na minha vida, e nessa biblioteca pública, eu acho, que para o desespero da bibliotecária, que era uma criatura muito querida, também, a Angelina: eu trocava de cartão a cada três semanas, era um cartão que ia registrando, eu ia lá, cinco livros.

De fato, foi um milagre, dessas leituras iniciais possíveis em decorrência dos projetos de leitura, transformaram a formação leitora dele, que, a partir dali, preencheu seus dias, chegando a ler cinco livros por semana, o que espantava a bibliotecária, “ela não acreditava que eu tivesse lido, mas foi tudo na ordem, assim: foi Dostoievsky, Jorge Amado, é... Sartre, tudo que me caía às mãos, desesperava, e na época, lia qualquer cara”. Leu novamente o Alencar, e dessa vez, “*Lucíola* ganhou de *Gisele Monfort, a espiã nua*”.

A memória de Manoel sobre Angelina, a bibliotecária, certifica a sua intensa relação com o mundo da leitura. Ele se reporta ao nome dela como se fosse um passado imediato, isto ocorre, porque a figura de uma bibliotecária representa para a mente leitora a guardiã do tesouro, aquela que está envolta do que a mente humana conseguiu produzir. A lembrança do nome e a facilidade como ele externalizou a ‘Angelina’ comprovam que Manoel tem a compreensão de que a biblioteca representa o mundo e de que a Angelina e ele têm a mesma percepção em relação a esse espaço de valor. Eles se identificam e Manoel fica marcado pela descoberta desse local, dos livros que pode ler a partir dessa biblioteca e de quem prontamente estava lá a entregar a ele, a cada dia, um novo mundo.

Quando estava na terceira série do Ginásio, descobriu que precisava desenvolver uma pesquisa de leitura “uma coisa espantosa, fazer um trabalho [...] dessa professora de português [...] Eugênia, talvez a personagem do Machado de Assis, [...]”.

A personagem Eugênia, a qual Manoel se refere, é descrita por Machado de Assis, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, com seriedade e, ao mesmo tempo, com deboche e sarcasmo: a deficiência física de Eugênia, “coxa”, a tornava reservada. Mas Brás Cubas percebe a beleza de Eugênia. O narrador ironiza a situação de Eugênia, a começar pelo nome, que significa bem nascida, por isso se refere a ela como “a flor da moita”, devido seu nascimento ser resultado de um romance clandestino de sua mãe.

Essa Eugênia nos pediu um trabalho e eu fiz um trabalho excelente sobre o Manoel Bandeira em que eu usava até, e esse poema que é o Madrigal Melancólico: “O que eu adoro em ti/Não é a mãe que já perdi  
E nem meu pai/O que eu adoro em tua natureza/Não é o profundo instinto matinal/Em teu flanco aberto como uma ferida/  
Nem a tua pureza. Nem a tua impureza./O que adoro em ti lastima-me e consola-me:/O que eu adoro em ti é a vida”. E aí desfie Madrigal Melancólico e a grande leitura daqui, e tava tudo muito bem. E eu fui fazer o desfecho, e aí que perdeu-se tudo, todo o trabalho foi tido como encerrado pela seguinte maneira: pegava um poema de Drummond, “Ode ao Cinquentenário do poeta brasileiro” que (inaudível) o Bandeira e que, no final, ele diz assim: “Manoel Bandeira é o poeta melhor que nós tivemos, o poeta mais forte e etc. [...] E pra assentar essa ideia do Drummond sobre o Bandeira, eu parava, e aí: ‘como disse Carlos Drummond da Costa’ - eu escrevia isso. Então, todo aquele grande trabalho daquela época pra impressionar aquela professora belíssima, se perde com a troca do Andrade por Reles Costa, foi uma grande decepção.

Não obstante, conforme verificamos em várias falas do Manoel, ele lembra não apenas o nome das professoras das séries iniciais, mas cita todos os nomes aos quais rememora alguma circunstância: a bibliotecária, a professora substituta. Entretanto, o sujeito da Literatura na adolescência acaba trocando o sobrenome de Carlos Drummond de Andrade por Costa. Para um aluno com relevante gosto pela leitura, como Manoel se apresenta, parece ser inaceitável a referida troca, mas, em contrapartida, pode-se supor que o evento, hoje presente, em não esquecer nome algum das professoras, bibliotecária e outras pessoas que tiveram em sua vida,

ligação com sua formação, enquanto leitor tenha advindo desse episódio da troca de Andrade por Costa.

A memória espetacular de Manoel em relação aos nomes dos que participaram desses eventos é impressionante e, considerando que, outrora, todo o esforço do trabalho de um jovem estudante, dedicado, foi desfeito devido à troca dos sobrenomes dos autores, provavelmente o referido episódio teve repercussão psicológica em Manoel, fazendo-o se esforçar mentalmente por guardar os nomes do passado.

*Madrigal Melancólico* é um poema do Manoel Bandeira, talvez um dos mais intensos, versa sobre a vida em sua essência real, não idealizada; trata de elementos como tristeza, melancolia e da beleza efêmera. O cenário do trabalho de Manoel é expressivo, a relação entre a personagem machadiana Eugênia e o poema de Bandeira, cria um contorno eloquente, pois o trabalho foi requerido pela “belíssima professora”, Eugênia. Só foi infeliz, ao trocar o sobrenome do poeta, mas, tudo isso demonstra o leitor “virulento” que ele se tornava.

O jovem Manoel se tornou um assíduo leitor, enquanto presenciava outros jovens brasileiros com sua mesma idade, que não gozavam do mesmo destino iniciado pelo plano paterno. No caso dos contemporâneos, em São Bernardo, não faltavam vagas nas escolas. Portanto, pode-se deduzir que faltavam políticas públicas que assistissem aos jovens em suas vidas sociais.

Há uma coisa que eu penso sempre que é mais ou menos o seguinte olhando pra meu período de escolarização etc. isso poderia ter sido interrompido, entre os meus vizinhos, quase todos filhos de migrantes etc. muitos deles não se escolarizaram e não por falta de oferta, havia essa [...], muitos deles sequer chegaram a idade adulta, morreram em algum confronto com as autoridades, fico pensando porque que ele me poupou disto, tento compreender.

Embora Manoel se julgue ateu, podemos entender na citação anterior outro momento de inflexão sobre a existência de Deus: “fico pensando por que ele me poupou disto, tento compreender”. Esse sujeito crítico que explora todas as possibilidades de uma fala em seu interior. E retorna ao ser ateu desconfiado de que o que está escrito nas produções religiosas são textos criados, literatura para reflexão e não certeza como querem as religiões, mas também embutido de um sentimento de que se tornar pó, em um sopro, é muito pouco e não serve como

consolo. Esta inquietude entre o ateu e o inconformismo de que tudo vira nada após a morte é próprio de quem atinge um estágio de leitura intenso, quando chega-se mesmo a não estar satisfeito com o estágio de conhecimento que se atingiu e chega-se à desconfiar de suas próprias escolhas, buscando intermediações com as escolhas alheias.

Apesar de não termos acesso a dados sobre o número de homicídios dos jovens na década de 1960, podemos observar a confirmação dos fatos, por meio de um estudo elaborado pelo pesquisador Waiselfisz (2013), e desenvolvido pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos (CEBELA) e pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), a partir de dados disponíveis no Subsistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde: *Mapa da Violência 2013: Homicídio e Juventude no Brasil*.

Segundo estes estudos, em 2002, no Brasil, ocorreram 45.997 homicídios, dentre os quais 41% eram vítimas brancas e 58,6% negras ou pardas. Em 2011, ainda de acordo com a pesquisa de Waiselfisz (2013), de 49.307 pessoas assassinadas no Brasil, 28,2 eram brancas e 71,4% eram negras. Ao passo que houve um decréscimo no número de homicídios entre os jovens brancos, percebe-se um acréscimo de quase 150% entre o número de mortes entre jovens negros e/ou pardos. O que se pode deduzir que, se no Brasil atual ainda há tantas desigualdades e preconceitos raciais, pensemos, então, a três ou quatro décadas passadas.

E todo esse panorama faz parte da memória de Manoel. A construção de uma narrativa que revela não números, mas fatos, que de alguma maneira influenciaram em seu processo formativo. Tal percepção do ambiente, assim como da sua representação no mundo, parece ter sido mais bem elaborada a partir de leituras progressistas (de cunho social), que se inicia com Lima Barreto.

A leitura do Lima Barreto logo de cara me pareceu o seguinte, que eu lia aquilo um pouco catarticamente, lia porque a história de vida do escritor se aproximava da minha e tal. E essa época, foi a época que junto com o Lima Barreto, eu descobri o seguinte: eu descobri que eu era preto. É uma descoberta fundamental pra mim, eu sabia que eu tinha alguns problemas, percebia que havia algumas restrições. Mas não, isso é porque eu sou migrante, porque eu sou baiano e baiano em São Paulo no final dos anos 50, início dos anos 60 era mal visto de alguma forma, né? Tinha um certo preconceito.

A constituição de uma identidade negra surge na literatura. Em várias falas do Manoel, a percepção do 'ser negro' leva a perceber um emblema dessas impressões pessoais inscritas em uma narrativa maior da história, marcas de uma micro-estória que só pode ser mais bem percebida quando se conhece a versão de quem convive com um passado cristalizado. Quando se identifica a própria história com nomes como o de Lima, parece estar referenciando um local seguro, pois se inscreve parceiro de uma história já legitimada de luta e reconhecimento.

Lima Barreto foi decerto o intelectual negro em sua vida. E essa leitura chegou através do Antonino, estudante de engenharia que disputou a vaga de bedel, ao qual nos referimos no primeiro capítulo. Embora nem Manoel, nem Antonino tenham assumido o concurso para o qual foram aprovados, acabaram tornando-se amigos. E, como afirmou Manoel, "para ter uma conversa mais agradável com o companheiro", resolveu ler a obra do Lima.

Antonino é fundamental para essa leitura inicial do Lima Barreto, de tanto conhecer e falar do Lima, Manoel foi identificando que o Lima era uma leitura pessoal, também, para Antonino: os dois (Lima e Antonino) eram alunos de engenharia, curso que, por sinal, abandonaram.

O Antonino tinha uma irmã muito bonita e tal, e o Antonino era do tipo, assim, mestiço brasileiro, né? E a irmã era, o que na época se chamava, e se chama, até hoje: a mulata, linda! Fiquei um pouquinho balançado, claro! Mas, e depois, isso passou. E, depois, eu comecei a perceber qual era o problema dele, era o problema que o Lima tinha com a irmã, idêntico.

Assim como Lima Barreto agia com sua irmã Evangelina, Antonino se bipartia na relação com a irmã. Ao passo que defenderam tanto o Lima, quanto o Antonino, ideias de vanguarda para a época em que viveram, defendiam ideias patriarcalistas quanto ao modo de viver da irmã.

Segundo Ferreira (2007, p. 42), Lima Barreto "oscila por um espaço em que a modernidade está em permanente conflito com as velhas estruturas sociais típicas de uma sociedade oitocentista". Se de um lado Lima se apresentava conservador, por outro defendeu e criticou como poucos de sua época algumas liberdades e espaços que as mulheres deveriam ocupar.

Daí uma grande discussão entre os motivos que levavam, de fato, Lima a agir com Evangelina de modo antagônico: ao passo que criticava instituições como o

casamento, e talvez quisesse livrar a irmã de tal engodo, ao mesmo tempo, a tratava conforme os atos que criticava, restringindo sua irmã a tarefas domésticas. O fato de se reconhecer negro, e conhecendo as ideias disseminadas por Lima em suas produções, como o artigo “*Os uxoricidas e a sociedade brasileira*”<sup>19</sup>, Antonino talvez quisesse realmente proteger a irmã.

Então, mas aí comecei a ler o Lima, e aí, como sempre, desse momento da passagem da adolescência para a juventude, eu era exagerado. Então eu fui lá, até a biblioteca, e pegava quatro volumes por semana e lia tudo aquilo, segunda feira tava lá pegava mais quatro: em três, quatro semanas eu pulverizei o Lima. Inútil, porque algumas coisas têm que ser relidas. Mas ficou o essencial dessas leituras que era o seguinte: primeiro que tudo que era apresentado como coisa positiva na visão do Brasil o Lima desmontava, é o sujeito chamado sujeito do contra, o famoso espírito de porco, né?

A leitura, para Manoel, tem outro sentido enquanto leitor experiente. No decurso da adolescência, se comprazia com o número excessivo de informações que, em sua maioria, não cruzavam fatos e expressões. Para o leitor do presente, algumas obras devem ser relidas em detrimento do leque de associações e inferências possíveis na maturidade diante do acúmulo das experiências vivenciadas.

A leitura foi fazendo sentido para Manoel, na medida em que se descobria e descobria os seus pares sociais nas obras de Lima Barreto: a forma como Lima descortinava traços de sua vida pessoal em sua literatura. Tal experiência formativa garantiu a ele perceber algumas nuances, até então estáveis de sua percepção sobre si mesmo e o mundo, como ele afirma o fato de ter se descoberto negro, e a partir dali, buscar e integrar leituras que elucidassem questionamentos internos.

A vida de Lima Barreto foi identificada pelo leitor Manoel como reflexo da sua, em alguns aspectos, como: origem humilde, aluno esforçado, retraído, discriminado, e tendo que trabalhar na primeira fase da adolescência para ajudar no sustento da família. Semelhanças que, de fato, virão a se confirmar, quando conquista novos espaços e se torna produtor de conhecimento e militante contra a ditadura.

---

<sup>19</sup> Artigo publicado por Lima Barreto em 1919.

Dessa leitura “inicial”, Lima Barreto acompanhou Manoel por toda a vida, não apenas por ter alçado a função de professor de Literatura, mas por questões pessoais, inclusive durante sua estadia na África.

Para Manoel, Lima Barreto é desses escritores “que a gente lê a primeira vez e que fica pra sempre”. E se lembra de uma das crônicas<sup>20</sup> em que Lima festeja o avanço do mar sobre o aterro do Flamengo, devastando tudo, e desagradando a todos: “o tal do espírito de porco, agora, era o cara, que comprava causas assim, absolutamente inconvenientes, né?”.

Em muitas de suas crônicas, o Lima pede que não matem as mulheres, mesmo àquelas que cometeram adultério comprovado. “Fazia assim uma defesa, ao mesmo tempo em que era um ataque a visão patriarcal, que hoje se reduz a palavra tola que é machista, contra o nosso patriarcalismo que está ali, né? Não, não se deve matar as esposas e tal”.

Então, assim, ele acaba chamando para si aquelas causas, mais improváveis, e mais, provavelmente, fadadas à derrota. [...] uma parte da crítica brasileira diz assim: ah! O Lima Barreto escreve mal. Eu tenho um outro guru intelectual, que é mais ou menos da mesma idade que eu, e que lia o Lima Barreto, que é o professor Zenir Campos Reis. Então ficou na minha cabeça, até hoje, essa discussão, que é há mais de quarenta anos, que havia um professor nosso, um guru da USP, não vale a pena dizer o nome, que não gosta do Lima, e disse isso numa sala de aula, e dizia simplesmente assim: “- O Lima Barreto escreve mal”. E a pergunta que no nosso debate, meu e do Zenir, depois surgiu, foi a seguinte: escreve mal para quem?

As leituras de Manoel eram uma “desforra a uma série de pessoas que não leem alucinadamente”. Toda essa vontade, segundo ele, veio com a descoberta que não era branco, de ser nordestino, de ser identificado pela origem, e não pelo conjunto de possibilidades que constituía a sua identidade. De saber que as portas estariam fechadas, nem sempre seria fácil conquistar algum espaço. O que ele justifica dizendo que acabou sendo tudo pessoal, pois após a descoberta de ser negro, juntaram-se outras leituras progressistas.

E acrescenta a dificuldade de todo esse processo em casa, pois dividia a casa com os pais e os irmãos. Então, manter um ritmo acelerado de leitura em uma casa pequena, em que habitavam dez pessoas, era um exercício disciplinado. As

---

<sup>20</sup> Crônica com o título: *Sobre o desastre*, Publicado na Revista da Época, em 20-07-1917.

peças que se vestem bem, que moram em casas confortáveis, não liam “alucinadamente”, por isso se explica a posição do adolescente Manoel em se empoderar por intermédio da leitura.

Vinha outra coisa que [...] ostentava isso [...]. Me vestir bem não adianta nada, e tal. Então, era essa leitura, [...] era uma visão da exterioridade, [...] acho que uma postura adolescente mesmo, muito ressentida, muito vingativa. [...] a primeira reação à discriminação é o ressentimento, ranger de dentes, etc. [...] O rancor é característica da pessoa que se sente discriminada, é uma das, digamos, esse meu momento ele é rancoroso, precisa se pensar assim, há vários ideais rancorosos, toda ironia é uma espécie de troco, né? A discriminação.

O rancor de Manoel, ao invés de se transformar em violência, como ele mesmo sugere na citação anterior “ranger de dentes”, preferiu dissuadir situações de discriminação racial com atitude irônica, atitude de quem não se submete ao argumento do outro. A veste, o comportamento, de nada funcionaria em um caso de discriminação racial. A única forma de se empoderar frente às atitudes de intolerância, sem o poder das armas, é usando o poder do discurso.

Manoel encontra o diferencial entre o leitor e o não leitor, para Foucault (1994, p.121): “A defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores”. É quando se descobre, então, que pelas leituras e aprimoramento das estratégias não fará parte da classe dominada. Se a leitura pode ser plural enquanto objetivos e sentidos, tem-se que ampliar as habilidades, como leitor, e amadurecer as que possui. A leitura foi uma forma de empoderamento.

O encontro com o professor João José Cury, de Língua Portuguesa e Literatura, durante o Curso Clássico, ajudou Manoel a ler com mais ponderação e maturidade. “E o Cury era do tipo que lia muito expressivamente, adorava ler muito expressivamente”, a partir desse professor, os estudos de Manoel foram direcionados, lia catarticamente. Aprendeu com ele a ler expressivamente, significa ler criticamente, ler atento às entrelinhas, nesse período, Manoel afirma “ter lido dez vezes mais que no Curso de Letras”.

O Cury era do tipo que lia muito expressivamente, adorava ler muito expressivamente e a gente, esse cara lia de forma fabulosa, então, muita gente ficou impressionada com isso, então, eu fui, me direcionei a partir

dessas coisas que eu fui conhecendo, de coisas que eu não conhecia: que era o Lima Barreto, por exemplo. Depois naturalmente, li desvairadamente, me confirmou ao ponto de eu acreditar em algumas falácias que estão comparando o Lima com alguém. Claro que Lima Barreto é um escritor que tem pontos frágeis, mas nessa época não podia dizer isso, porque havia reforço físico, aos tapas e tal. Mas, enfim, essa coisa um pouco maniqueísta de 'como é que o escritor que eu gosto pode ter ponto fraco'?

Manoel leu toda a obra do Lima Barreto, em 1979, durante sua passagem em Moçambique, quando pegou o cólera, fato que o motivou a ler tudo do Lima, pois foi forçado a repousar. Foi uma tentativa de entender como o Lima percebia a África. “É a visão mais retrógrada que existe. Seria tão confortável dizer assim, que o Lima Barreto, ele descobre que tem uma herança negra no sangue e tal”. No entanto, em um evento que o Lima briga com um policial ele desafia-o a ser chefe na Zambézia, que era justamente a província em que Manoel era colaborador do governo moçambicano durante o processo de independência.

Zambézia era o lugar onde eu tava, que significaria onde o Judas perdeu as botas e tal. E ao mesmo tempo, quando ele representa negro, negro, escravo ele faz igualzinho os outros [...] igual, qualquer escritor branco colonialista faz, representar que todo mundo fala no tatibitate<sup>21</sup>, né? [...] mas agora [Lima Barreto] entrou na fase da morte, agora, né? Ninguém mais fala, nos anos oitenta, oitenta se agitou muito sobre Lima, eu não sei por que, apareceu muita coisa, apareceu tese no Rio de Janeiro, na UNESP, foi quando saiu o livro da Beatriz Rezende [...] agora tá tudo muito calmo.

Nessa releitura de Lima, Manoel não é um leitor deslumbrado, descobrindo-se no outro, ele inicia o estágio em que: “ler implica [...] trazer para o texto lido a experiência e a visão de mundo do leitor”. (ZILBERMANN, 1988, p.14). Lima, sua predileção de autor, é agora indagado sobre sua concepção de mundo a partir de Manoel que permite discordar numa tranquilidade angustiante do leitor que se forma reflexivo, a partir da particularidade na qual se reconhecia em Lima: o ser negro.

Em tantas relidas de Lima, ele encontrando-se isolado devido à doença, incapaz de interagir com o movimento externo ao espaço no qual se encontrava, centraliza todo seu esforço de leitura na obra lida tantas vezes e um episódio desperta sua já criada, talvez não declarada, consciência crítica de leitor. Ler, inicialmente, por prazer, mas também para questionar e sente que há formas invariáveis de amadurecer suas habilidades de leitor e empoderar-se socialmente.

---

<sup>21</sup> Uma forma de fala caracterizada pela articulação defeituosa de certas consoantes.

Uma das habilidades do Manoel leitor que se destaca é a capacidade de memorização, o que segundo ele foi desenvolvida graças ao Professor Cury ser “raivento em termos de nota, às vezes, ele dá três e quatro com muito prazer, que parecia prazer”.

No entanto, Cury tornava as notas ruins em oportunidade aos alunos, quem recitasse um ou dois poemas na outra aula, poderia resgatar a nota. Manoel “chegava ao ponto absurdo de saber de cor a Viagem Marítima de Augusto de Campos e que eu desfiava espanto de todos e tal”. Para constar, o poema *Ode marítima*, de Augusto de Campos possui 904 versos.

A forma como Cury orientou seus alunos a gerenciar as ideias, transformando o terror (provas) em prazer (leituras), evidente nas falas de Manoel, permitiu aos alunos do Cury construir uma força intelectual: homens que sabem pensar, duvidar, criticar, transformar e interpretar as convenções do pensamento, produzindo ideias originais.

Acerca das leituras desenvolvidas à época, Manoel relembra o choque que teve ao descobrir grandes nomes da Literatura, como Fernando Pessoa e Guimarães Rosa.

Eu li Guimarães Rosa, assim como outros autores mais novos, mais recentes, graças a um professor meu que ficava impressionado, o fato de um sujeito muito mais velho, na minha turma eu sempre fui o mais velho, se eu comecei a escola primária com dez anos, né? E talvez, essa coisa pouco juvenil. Então ele fez uma vez um pacote, entre eles o *Grande Sertão*, que eu li e isso deve ter me assustado um pouco, eu li com imensa naturalidade. Então, todas as dificuldades que as pessoas viam no *Grande Sertão* pra mim não existem. É uma identificação, um encontro com aquela linguagem, mas recriava, então para mim é a leitura mais simples, mais fluente que existe, [...] Então, esse meu professor, ele ficava muito intrigado, como é que alguém pega o *Grande Sertão* e lê. E ele me testou a respeito e tal e nesse caso não funcionou porque li e li razoavelmente rápido e tal.

A facilidade, como explicita Manoel, em lê Rosa demonstra que um leitor eficiente se constrói na relação da leitura com a vivência. O que Manoel lia em Guimarães Rosa representava sua infância, os campos, o interior do Brasil onde vivia com sua família, a infância sem alfabetização e, portanto, inventando a leitura nas folhinhas santas de palavras que não decifrava, todo esse universo se concretiza aos seus olhos na obra de Rosa.

Outro aspecto construtor da ‘facilidade’ da leitura é seu deslumbramento

perante um estilo roseano, uma reinvenção da escrita, a possibilidade de escrever de forma incomum, um escrever que representa um falar de outro mundo não conhecido pelo Manoel estudante. O desafio que o professor lança sobre si 'fazendo um pacote' reacende o Manoel instigador que descobre Rosa. Se Lima era o intelectual negro, Rosa era o homem da oralidade, que pode tê-lo levado a perceber-se representado adequadamente na obra.

A orientação que teve de aprofundamento nas leituras, em contraponto com a vida dos autores, lhe proporcionou não apenas acesso ao conhecimento, mas mobilizou Manoel a transformar seu saber: a medida que memoriza teorias e livros literários os relaciona a fatos da sua vida pessoal, como que uma rede interligadas de ações, só possível a um leitor acurado, o que lhe permite reorganizar lembranças emocionais – sejam elas boas ou ruins - enraizadas em seu processo de construção identitária que não permite uma passividade diante dos acontecimentos. “Se estivéssemos cercados de positividade talvez não tivéssemos a *aurea mediocritas*, não aceitaríamos a mediocridade, me parece que é sempre preciso ter uma atitude mais de rebeldia, de combate”.

Das leituras progressistas, Manoel encontra sentido no engajamento político ao qual se integra, conforme veremos no último capítulo.

Nesse momento, em que eu lia alucinadamente, e ler alucinadamente é uma desforra a uma série de pessoas que não leem alucinadamente. Por isso, tudo me parece muito pessoal, e essas leituras juntamente com a constatação de que de alguma forma era negro, vem juntamente com outras leituras mais ou menos esquerdizantes. A gente já começava a ler Pasquim, [...] você tinha uma guerra no Vietnã, você tinha uma guerra em Biafra [...]. Por outro lado, a guerra do Vietnã [...], as figuras daqueles que se recusavam a participar da guerra, as posturas dos Malcolm X, e explicitamente, as posturas do Hamdale, que até troca de nome [...], os Panteras Negras, isso faz com que as pessoas no Brasil e eu que estava descobrindo, afinal, elas se sintam convidadas, porque isso incomoda..., a pensar como é que a gente se posta diante disso.

A leitura e a elucidação do panorama político, tanto no Brasil, como no exterior, vão permear a construção de “si mesmo”. As leituras “alucinadas” como um exercício de superação dos pares, sabendo conscientemente da sobreposição de ideias, de contextos, de referentes frente ao outro. “E você [...] dizia assim: como é que eu me coloco nisso, [...] uma guerra que tá acontecendo agora, [...] nunca

parou. A Nigéria e a sua devastação e que é resultado de um processo colonial, na época era impossível descobrir isso, a ignorância impedia”.

Manoel se descobre inquietante perante o mundo que vê e, imediatamente, chega a ele o estado de que há uma cortina vendando o Brasil, o país onde ele vive, uma constatação de que a guerra externalizada em outros países está presente aqui, porque as pessoas adquirem um estado de insatisfação com a atual realidade que as lança ao movimento de protesto e por isso advém a guerra. Indaga-se por que o Brasil vê, mas não participa, discute, reflete sobre esse estado de outros países, como se não fizéssemos parte daquela história. Nesse movimento de pensar sobre, de se posicionar, de se ver no outro que Manoel busca sua relação com as leituras sobre conflitos humanos de guerra, de batalhas quando inicia sua compreensão enquanto leitor de que a leitura tem como consequência não apenas o conhecimento, mas as escolhas, a participação, a tomada de decisão, o envolvimento com os grupos com os quais se identifica.

Todos os apontamentos feitos na citação acima têm ligação direta com as guerras de libertação pelas então colônias em África, ou com movimentos negros em alta nos Estados Unidos.

A Guerra de Biafra eclodiu em 1966, em decorrência da disputa pelo poder do Estado por parte das duas maiores etnias, os haussas e ibos. Morreram entre 30 a 50 mil ibos que moravam ao norte do país, e o governo foi parar nas mãos de um general da etnia haussa. Os ibos do leste da Nigéria não reconheceram tal governo. Em 1967, os ibos formaram um estado independente: Biafra – região mais rica e maior produtora de petróleo daquele país. Como era de se esperar, o governo central não reconheceu o território, dando sequência a uma guerra civil que data até 1970, quando, então, Biafra passa a ser território nigeriano novamente. Em 1999, 15 anos após uma ditadura militar, ocorreram eleições para presidência do país, gerando novas esperanças de uma consolidação da democracia na região (BONNICI, 2012, p. 225-226).

O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos teve três vertentes durante a década de 1960 para combater o racismo. Dentre elas, destacam-se os líderes: Martin Luther King Jr., Malcolm X e os Panteras Negras: Huey Newton e Bobby Seale.

O pastor da igreja batista, Martin Luther King, adotava uma postura de resistência, defendendo o direito de votos a todos os negros, e manifestações sem uso da violência. Foi assassinado, em 1968, e sua campanha conseguiu aprovar a Lei dos Direitos Civis, que combatia discriminação aos grupos minoritários, em 1964 (MATTOS, 2006).

O Malcolm X pregava o uso da força como forma de reprimir a violência contra a comunidade negra, sua luta defendia a supremacia e o separatismo dos negros. No início, combatia a igualdade racial, anos depois, quando aceitou uma possível convivência com os brancos, acabou sendo assassinado, em 1965, por um de seus seguidores, que se sentiu traído (CASHMORE, 2000).

E, por último, os Panteras Negras, que tinham como principais líderes, Huey Newton e Bobby Seale. Conhecidos pelos métodos violentos em resposta às perseguições do *FBI*<sup>22</sup> e da polícia norte-americana defendiam o pagamento de indenizações a todas as famílias negras do período da escravidão, pediam a soltura dos negros das penitenciárias e tutelavam o armamento do grupo para a militância. Após mais de 30 mortes de seus militantes, alguns destes esvaíram-se, o que acabou enfraquecendo o grupo, que se voltou para um trabalho comunitário dentro das comunidades negras (CHAVES, 2015).

Todos esses movimentos políticos apontados anteriormente agitavam os leitores de países que tinham matrizes africanas. No Brasil não foi diferente. Universidades como a USP e a Universidade de Brasília (UnB) eram ambientes favoráveis para o embate contra as ideias repressoras do governo ditatorial, pois ali circulavam livres pensadores, intelectuais renomados e jovens com um repertório cultural consistente para se posicionarem e defenderem o espaço social, com liberdade.

Das leituras então iniciais que começam, lá, com Lima Barreto, eu vou cair, em algum momento, nos anos 73, 73, com algumas leituras de alguns grupos de Angola, um grupo em Cabinda, Lobito, que tinha uma coleção lá que publicava as coisas mais espantosas, né? Assim é que através de uma..., de uma amiga da época, que até hoje, felizmente, a poetiza Leila [...], do Rio de Janeiro [...] através da Leila, então, recebi algumas das publicações. Entre elas, o primeiro livro de poesias de Angola que eu li, era de um poeta chamado David Mestre, eles pronunciam David, David Mestre,

---

<sup>22</sup> *Federal Bureau of Investigation – FBI* (pt: Agência Federal de Investigação)

“\_Crônicas do Gueto\_” era o nome do livro, isso em setenta e três quando eu já estava na universidade.

Leila conhecia alguns intelectuais angolanos em Cabinda, Lobito, em Angola. Em Cabinda, tinha a Editora Capricórnio, que, naquela época, “tinha obras publicadas, assim é uma unidade muito grande, publicava ensaio, poesia, é, contos, daí pra frente”. Esses amigos de Leila enviavam as obras publicadas para São Paulo e a atenção de Manoel se volta para as leituras encaminhadas pela Leila, o que nos leva a entender esse material como novos elementos que incorporaram outro processo formativo.

Manoel desenvolve uma tomada de consciência sobre a literatura desse grupo de autores que publicavam pela Editora Capricórnio e a relação com o panorama político dos países africanos em processo de independência, especialmente, Angola e Moçambique, na década de 1970.

Assim, tomou familiaridade com vários autores angolanos, desde Agostinho Neto, a David Mestre, que para alegria e entusiasmo de Manoel, passou um tempo aqui no Brasil.

Fui abordado por um jornal aqui de Goiânia, O Popular, pra escrever algumas coisas, então, passei durante dois anos [...] escrevendo um texto quinzenal<sup>23</sup>, e aí, acho que algumas coisas que até eu posso aproveitar ainda sobre, escrevia sobre tudo na verdade, mas uma parte que é a que me parece mais significativa é sobre a conservação, sobre o lugar das pessoas, etc. Então, esse acho que foi o ganho mesmo, e ao mesmo foi que aí eu pude ler alguns novos escritores moçambicanos, em Moçambique sobrevive de dois a três nomes, né? Isso é uma tristeza muito grande, são nomes indiscutíveis o Craveirinha, o Mia Couto é indiscutível, a Paulina Chiziane ponto, não vou dizer que ela é indiscutível que ela é muito discutível, mas vive desses nomes grandes etc.

As leituras mais lembradas por Manoel são indícios de uma apreciação da literatura que envolve sua descoberta de ser negro no Brasil, ser imigrante nordestino, ser privilegiado por ter pai alfabetizado e leitor, mas especialmente pelos estudos literários que lhe ampliaram conhecimento e o motivaram a uma ação docente engajada num projeto socialista.

No âmago de sua maturidade do ser-leitor, ele questiona o resultado das leituras, a expressividade advinda das Literaturas Africanas. A leitura atinge estágios

---

<sup>23</sup> Em anexo está a lista dos textos publicados por Manoel no Jornal O Popular.

de proficiência e competência, que não se desvincula a escolha das obras do leitor, mas o leitor sabe por que escolhe e por que lê cada obra escolhida. “Leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural, cujo resultado é um situar-se constante frente aos dados dessa realidade expressos e interpretados através da linguagem” (SILVA, 1995, p.20).

Formar-se leitor, em Manoel, é uma construção de vida, pois toda sua vivência, fatos, relações, ações, pensamentos têm, na literatura, o encontro do leitor com o vivente, não havendo como desvincular-se um do outro. Portanto, “vir à universidade a partir de experiências ou “fazer universidade” como continuação lógica de sua escolaridade provoca uma relação ao saber muito diferente, uma outra demanda de formação e certificações específicas” (JOSSO, 2004, p. 144).

No próximo capítulo, veremos como Manoel se tornou professor, e, por conseguinte, um dos primeiros professores dessas Literaturas Africanas no Brasil. Manoel, ao longo de sua formação enquanto leitor leu ‘por prazer’, para se ‘firmar’, para ‘se reconhecer no outro’, para ‘impressionar o outro’, para conhecer o seu mundo e do outro, para questionar, para refletir sua condição social, para interagir e para agir. Alcançou o estágio do ser-leitor no qual não se tem certeza do que se está afirmado e se desconfia das concepções propostas pelos autores.

## CAPÍTULO III

### O SUJEITO EM MOVIMENTO: SENDO PROFESSOR

[...] E então, esse professor José João Cury, ele esforçou-se nessa turma de alunos do Curso Clássico. Quase todos foram para o Curso de Letras, depois. Muitas pessoas fizeram o curso e não levou no rumo de suas vidas, mas eu e alguns outros continuamos como professores. Bom, a definição, foi a partir, vamos dizer, dessa queda pela leitura; e depois, graças ao esforço desse, desse professor e de outros, né? Mas quando eu entrei na universidade, já não havia dúvida de que eu queria ser professor. Isso nunca se colocou como um problema.

As considerações de Manoel acerca dos eventos que o levaram a se tornar professor de Literatura nos leva a rever alguns aspectos já citados nos primeiro e segundo capítulos, a fim de elucidar como se deu a mobilização nas escolhas e quais aspectos intrasubjetivos influenciaram em algum momento, a lidar com as Literaturas Africanas.

Segundo Nóvoa (2000, p. 16), o importante no estudo dos momentos formativos de um professor não se restringe apenas, a saber, “como se tornar professor”, “por que”, ou ainda, “de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor”, poderia nos perder nas respostas. Portanto, conceder relevância aos posicionamentos do profissional enquanto sujeito social e ponderar se os movimentos narrados possuem, de fato, significados na gestão da “imagem de si” podem ser um esquema a seguir, uma vez que o que se deseja, não é desvendar a verdade, mas entender como o profissional se revela em momentos de reminiscências ao se projetar nas narrativas formativas (JOSSO, 2004).

Um sujeito constitui sua personalidade mediante momentos significativos de suas narrativas, estas surgem enquanto parâmetros para a construção do posicionamento social ao qual o narrador se integra. Esses processos formativos pelos quais um profissional do magistério passa até adquirir a experiência, na perspectiva de Josso (2004, p. 48), não podem ser racionalizados no decorrer do processo, pois os fatos cotidianos acabam influenciando no resultado final. O processo de profissionalização docente se faz através do entrelaçamento entre o “eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 2000, p. 14-15).

O “saber-viver” está articulado a um “saber-pensar”, “um saber fazer”, “um saber-comunicar”, “um saber-criar” e “um saber-avaliar” essenciais na ação pedagógica (JOSSO, 2004, p. 155). Entender o desenvolvimento de sua formação enquanto momento particular é creditar esforços em uma individualidade na forma como se apreende o “ser/estar” profissional do magistério em detrimento do contexto em que vive.

Eu [...] sou de uma geração que fez o Curso Clássico, e era um curso, digamos, voltado para as humanidades, né? Então nós tínhamos nessa divisão curricular, nós tínhamos três modalidades, [...] Científico que era voltado para as áreas Exatas, Biológicas, o Curso Clássico voltado para as Humanidades. E tínhamos o Curso Normal, que era vocacionado para formar professoras, que na época a gente chamava de Ensino Primário. Digo professoras porque era quase que um grau de exclusividade. Eu cheguei, na verdade, em pensar de fazer um Curso Normal. Eu sempre tive assim, um certo fascínio pela ideia de ser professor. Talvez mais em casa, meu pai com algum grau de alfabetização, foi professor do ensino de suplência chamado lá nos anos quarenta, cinquenta.

Antes de frequentar o Curso Clássico, conforme citação anterior, Manoel pensou em fazer o Curso normal, que, segundo ele, como era quase grau de exclusividade das mulheres, talvez esse fator o motivou a escolher outro curso.

A opção pelo Curso Clássico serviu como sequência ao leitor que Manoel se tornara, e o conduziu, de certa forma, a enveredá-lo pelo caminho da Literatura na docência.

O que a gente tinha era uma ideia bastante presunçosa de que quem sabia português é porque sabia gramática etc. etc. Isso me incomodava muito, porque a minha grande atração era pela literatura. Bom, também há de se contar que no Curso Clássico, eu tive a confirmação disso, porque um professor específico, era um cara que dava pra gente Literatura, e dava mesmo: Literatura Brasileira, Portuguesa. E então, esse professor João José Cury, ele esforçou-se nessa turma de alunos do Curso Clássico. Quase todos foram para o Curso de Letras, depois. Muitas pessoas fizeram o curso e não levou no rumo de suas vidas, mas eu e alguns outros continuamos como professores. Bom, a definição, foi a partir, vamos dizer, dessa queda pela leitura; e depois, graças ao esforço desse, desse professor e de outros, né? Mas quando eu entrei na universidade, já não havia dúvida de que eu queria ser professor. Isso nunca se colocou como um problema.

A confirmação desde cedo de formar-se professor e, durante o colegial, reconhecer a tendência para a Literatura pode ter facilitado o processo formativo de

Manoel, pois, segundo Josso (2004), “o refinamento da avaliação das motivações, necessidades, desejos que orientam as escolhas (na maior parte das vezes feitas de maneira intuitiva) melhoraria, para os próprios aprendentes, as suas condições de aprendizagem”. Pois assim, o aprendiz profissional restringiria o campo de conhecimento ao qual se propõe integrar, poupando sua trajetória de experiências mal sucedidas em detrimento de não alimentar “falsas orientações” (p. 133).

Como afirmado, no segundo capítulo, as leituras eram orientadas para uma determinada fruição leitora, “ler expressivamente”. O momento no Curso de Letras encontra outro caminho, ao experienciar uma situação de docência, quando começa a dar aulas no Curso Clássico aos ex-colegas. Há uma mudança de paradigma, pois agora consegue reelaborar suas leituras para outro posicionamento: o de professor. E aqui, as experiências, assim, como as vivências do indivíduo são heterogêneas, pois movem aspectos afetivos, psíquicos e comportamentais (JOSSO, 2004, p. 49).

Se eu pegasse um livro e começasse a ler umas três horas atrás, eu ia até o dia seguinte, passava das cinco da manhã, [...] As outras tarefas, não. No livro a vida toda. Então, no curso de graduação, eu pude domar um pouco essa... Essa... Esse ímpeto, né? Ordenar um pouquinho. E aí, já, as leituras já estavam sendo voltadas... Pra que? Pra ideia de ensinar, pra uma ideia de ser professor, acaba moldando um pouco esse ritmo da leitura.

Então, àquelas leituras para fruição agora eram encaminhadas para um aprofundamento teórico na universidade. Em um ritmo moderado, a intenção da leitura se ajustava em organizar a aprendizagem de modo coerente com aquilo que transporia para a sala de aula. No primeiro ano do Curso de Letras, retornou como professor dos do Curso clássico:

E já no primeiro ano do curso eu já era já, estava em salas de aula. Eu saí da minha escola no terceiro ano clássico, fiz vestibular, entrei na universidade e voltei para lecionar para os meus colegas das turmas anteriores. Então nunca se colocou como uma dúvida. E também nunca se colocou como dúvida que eu queria fazer isso por causa da literatura, porque a literatura no ensino que a gente tinha nos anos sessenta, antes dessa aligeirada reforma, antes de o ensino de Português, Comunicação e Expressão, coisa artificial e quiproquó.

Nessa reflexão sobre a aprendizagem entre teoria e prática, Josso (2004) encaminha a discussão para o tempo que leva a tomada de consciência à aplicação do conhecimento na práxis. Nesse sentido, o sujeito só poderia exercer o trabalho

após o período de “observação e reflexão sobre o próprio conhecimento”. No entanto, se pode conceber que “a reflexão sobre o próprio processo de conhecimento leva, diretamente, a uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem intelectual” (p. 141).

Esse período de 68 começa pra mim essas descobertas é, até 71, 72 eu vou para a universidade, pra Universidade de São Paulo, aí na Universidade de São Paulo há esses acontecimentos e eles acabam se ampliando muito facilmente, vivia-se um movimento de resistência: a Ditadura Militar no Brasil e começam a acontecer contatos com esses movimentos de libertação dos países das então colônias portuguesas, né?

Àquelas leituras iniciadas com Lima Barreto e já discutidas no segundo capítulo desencadearam em Manoel simpatia por leituras progressistas, já que ele se identificava como negro e se inseria naquele projeto político. A leitura de Lima e a confirmação da oralidade presente em Guimarães Rosa representam em alguns eventos e características os caminhos percorridos por Manoel.

A identificação com a obra e a vida de Lima Barreto serviu enquanto base para sua experiência formativa e também para o aprofundamento em leituras de uniformização de nacionalidades dos países em processo de independência, como Angola e Moçambique.

Depois dessa primeira experiência de Manoel em 1974, vai para o ensino privado, onde atua no ensino básico, de primeiro e segundos graus até 1978, quando vai a Moçambique.

Entre um percurso e outro, teve um ano de educação de jovens e adultos, lecionando na periferia de São Paulo onde fazia parte de um projeto político. Estas aulas que ministradas na periferia de São Paulo, parte da Campanha Paulo Souza, usava o método Paulo Freire, que era desenvolvido por um grupo de estudantes pagos pelo Grêmio da escola Politécnica.

Integrar o grupo na Campanha Paulo Souza, à época, foi uma tarefa árdua, não devido ao trabalho pedagógico em sala de aula com o aluno. Segundo Manoel, os alunos tinham que escoltá-los da escola ao ônibus, para que eles se mantivessem vivos. A relação estabelecida com os alunos na periferia ultrapassava o contexto de sala de aula, conforme Manoel:

Até pra pegar o ônibus pra sair de lá, os alunos não me deixavam, eles ficavam escoltando a gente, era uma situação bastante complicada. Do ponto de vista que a gente ensinava... É que não tinha nada, e até aquelas migalhas que eu sabia, eles valorizavam. Na verdade, eu comecei a aprender muito ali, percebi que o movimento era muito mais ali, percebi que estava muito mais aprendendo que ensinando qualquer coisa. E..., a ideia era alfabetizar, alfabetizar usando o método Paulo Freire, a ideia que você alfabetiza descobrindo o mundo, não sei se eles descobriram alguma coisa, eu descobri bastante. Descobri muito. Mas foi, era intensa em todos os sentidos.

Ao situar o movimento político mais importante ao desenvolver o projeto, Manoel reforça a teoria de Paulo Freire de que as mudanças sociais se fazem a partir da conscientização de um grupo periférico, da mobilização de idéias entre os grupos menos favorecidos, que munidos de habilidades como a leitura e a escrita pudessem ter discernimento dos discursos que circulam na sociedade, podendo opinar e interagir com posicionamentos que lhes assegurassem direitos fundamentais.

Nesse contexto, questiona o papel do professor, inclusive seu lugar de docente enquanto dono do saber e, se posiciona, enquanto professor emancipador, preocupado em constituir saberes com os alunos. A campanha Paulo Souza faz parte de um processo histórico no Brasil de busca de conscientização das classes desprestigiadas socialmente como forma de emancipação de todo um grupo e não apenas de um indivíduo (FREIRE & SHOR, 1986).

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (Freire & Shor, 1986, p. 72)

O longo debate entre Freire e Shor (1986) focava a distinção entre empoderamento (*empowerment*) e conscientização. Enquanto para Shor o empoderamento era o instrumento necessário para o encaminhamento de políticas públicas nos Estados Unidos, Freire considerava impossível minimizar as diferenças sociais com emancipação de um indivíduo, como proposto pelo *empowerment* no Brasil. Para ele, a conscientização por parte de todo o grupo sobre como se fazem

as relações sócio-econômicas e culturais seria a saída viável para emancipação de todos esses sujeitos.

Ao reconhecer que aprendeu mais com os alunos do que o contrário, Manoel mostra-se autoconsciente quanto ao respeito ao outro. O ressentimento experimentado na adolescência pelas discriminações raciais e o trabalho de empoderamento construído pela perspicácia adquirida por meio da leitura, o transformou em um sujeito de ação social no seu trabalho docente. A profissão não se restringia ao campo de atividades da docência, Manoel se inseria em projetos e locais aonde pudesse contribuir com grupos marginalizados socialmente. Portanto, respeito pelo outro e responsabilidade no exercício de ensinar se tornam o eixo no magistério consciente desenvolvido por Manoel.

Para Nóvoa (2000) podemos balizar a pesquisa sobre a autoformação usando como referência os “três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”. Quando fala em adesão, atribui importância ao fato de o professor propor um projeto educacional que invista de forma positiva no desenvolvimento dos alunos, resultado de uma “adesão a princípios e valores” da profissão.

Quanto ao “A de Ação” seria o caminho encontrado pelo professor na gestão de suas relações interpessoais - resultado efetivo de um projeto, ativado por técnicas e métodos que lhe sejam próprios, permitindo certa fluidez, desenvoltura natural na gestão em sala de aula.

E o “A de Autoconsciência” ao se referir à introspecção por parte do professor quanto ao fator que o move a por em prática seu projeto, desenvolver suas ações; esta reflexão sobre o fazer na docência seria de suma importância, pois essa dimensão é decisiva para as transformações e tomadas de decisão quanto à “adesão” e “ação” (p. 16).

A intenção de revelar que a interação com a comunidade lhe valeu aprendizagens valiosas, afinal, além de se “aventurar perigosamente”, acreditava em um projeto político, no qual as pessoas tivessem acesso aos direitos fundamentais para a vida do ser humano, ideias socialistas presentes entre os militantes na época que se dividiam em várias frentes de lutas.

O fazer-ser-estar docente trás na “responsabilidade” da profissão o emblema da “autonomização” da projeção de “si mesmo” no campo social. Por isso, o Manoel não aceitar e não aderir a modelos “conformados” pelas políticas públicas constituídas, e elaborar estratégias de uma autoformação que o mantenha em sua totalidade, em função da humanização e da responsabilidade que entende ser precedente do profissional do magistério (JOSSO, 2004, p. 135).

Essa busca de um profissional não conformado o levou a fazer parte de um projeto maior após a conclusão do Curso de Letras na USP, foi a Moçambique enquanto cooperante no processo de independência desse país e, ao retornar ao Brasil, se tornou um dos estudiosos das Literaturas Africanas. Depreende-se desse momento não uma normalidade do percurso da institucionalização dessa disciplina no Brasil, mas uma abertura de não silenciar a produção literária afrodescendente no país.

As universidades públicas no Brasil demoraram a debater sobre as Literaturas Africanas, na USP a área foi introduzida por ensaios do professor Fernando Mourão e, em seguida, pelos estudos da professora Santilli e do Abdala Jr, que institucionalizam a disciplina no currículo, seguidos por estudos pioneiros de Rita Chaves e Tânia Macedo. Na UFF (Universidade Federal Fluminense), a professora Laura Padilha defende sua tese em 1980. Na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) a disciplina é introduzida por Camen Lúcia Tindó Secco. Aos poucos várias universidades foram sendo locais de debate sobre a disciplina, a partir dos núcleos constituídos, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador e João Pessoa, sejam em nível de graduação, pós-graduação e doutoramento. O que veremos confirmado, como no caso do Manoel, na UFG durante esse processo (LEITE, 2010).

Depois a área vai tomando maiores contornos, primordialmente a partir da lei número 10.639 de 2003. Quando se institucionaliza a obrigatoriedade do ensino das culturas e história afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio, desencadeando em várias universidades do país a tendência por estudos das Literaturas Africanas.

Na USP, segundo Manoel, durante a década de 1970 o estudo da área foi balizado pelas então organizações curriculares que distribuía poder à cadeira da

Literatura Portuguesa, o que, aos poucos, foi sendo revisto e, *a posteriori*, do grupo de intelectuais das Literaturas, que foram delimitando espaços para as demais linhas de pesquisa. (DIFÍCIL)

O grupo de Literatura Portuguesa na USP acabou sendo desarticulado, pois havia um grupo que enrijecia burocraticamente, impossibilitando um trabalho com a Literatura Comparada:

Acho que havia uma..., uma dificuldade. Porque assim, por exemplo, os estudos comparados de Literatura Portuguesa na USP saíram dentro da cadeira que chamava cadeira de Literatura Portuguesa. E essa, a cadeira de Literatura Portuguesa era tida dentro da universidade como algo muito retrógrado. Ela era posse de um certo grupo que estava lá, tanto que é, esse grupo acabou se desarticulando. Então, por exemplo, saiu de lá, saiu o Centro de Estudos de Literatura, centro - uma área de Estudos de Literatura Infanto-Juvenil, professora Nelly Novaes Coelho que saiu de lá; a professora Nádia Battela Gotlib com a Literatura Brasileira; saiu também, o professor Benjamin Abdala; saiu de lá, a professora Maria Aparecida Santilli, saiu de lá. Aí, foram constituindo outras áreas. Então, havia essa dificuldade por quê? Como, né? É curioso como ficava balizado, eram colônias portuguesas, aparentemente quem tinha autoridade para falar era a área de Literatura Portuguesa e Centro de Estudos Portugueses, tanto que o centro dos portugueses já não é o mesmo mais. Os estudos portugueses hoje, por exemplo, ele serve a área de Estudos Comparados de Língua Portuguesa. Eu não tenho a menor autoridade para falar porque não tenho interesse, estou longe e gosto de estar longe.

Verbalizar a própria narrativa para o pesquisador instiga o autor das narrativas a se perguntar, como na citação anterior, sobre as ideias e noções que o permitiram apreender o espaço ao qual está inserido. “Significa a tomada de consciência de ter iniciado um processo de conhecimento de si mesmo” (JOSSO, 2004, p. 131).

Dessa cisão apontada por Manoel na citação acima, nessa área de Literatura Portuguesa se formou o Centro de Estudos de Literatura, do qual surgiram outras linhas de ensino e pesquisa.

Os estudos na área de Literatura infanto-Juvenil, no Brasil, que têm como uma das precursoras a professora Nelly Novaes Coelho. Em 1980, legitima a área de trabalho que vinha pesquisando: literatura infantil, e se torna titular da cadeira no curso de Letras da USP. Sua obra o *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*, lançado em 1983, é referência na área.

A disciplina Literatura Brasileira foi assumida pela professora Nádya Battela Gotlib, de 1979 a 1997, ano em que se aposentou. Atuou em vários cursos de Graduação e de Pós-Graduação em universidades brasileiras e do exterior, como a de Oxford. A ênfase do seu trabalho é em Literatura Brasileira Contemporânea, principalmente no conto brasileiro, narrativa de Clarice Lispector, arquivo pessoal, diários, epistolografia e autobiografia.

O professor Benjamin Abdala Junior e a Professora Maria Aparecida Santilli são os precursores de um estudo dessas literaturas de resistência, de combate ao processo colonialista no Brasil: as Literaturas Africanas em Língua Oficial Portuguesa.

O estudo das Literaturas Africanas sistematicamente surgiu, então, para Manoel durante seu trajeto na USP, através de Santilli e de Abdala. Os dois professores não seriam apenas colegas de profissão, mas também seus amigos pessoais. Os processos que deram sequência à formação do professor vão se delimitando com estes estudos introdutórios.

Antes que eu tivesse uma proximidade com a ideia do comparatismo, que era uma coisa muito cara a minha orientadora, e muito cara ao Benjamin Abdala. O Benjamin Abdala é alguém que eu conheço desde sempre, foi professor na escola secundária, eu estudei em São Bernardo, isso nos anos sessenta, então uma pessoa que eu tenho assim uma relação política, afetiva, um camarada.

O professor Benjamim Abdala Jr foi um dos introdutores dos estudos das Literaturas Africanas no Brasil, autor de inúmeros livros sobre o assunto, orientou diversos estudos acadêmicos nessa perspectiva, sendo que algumas de suas orientadas se tornaram nomes de referência fundamentais para o debate e para institucionalização da disciplina no Brasil, como Rita de Cássia Natal Chaves, que defendeu a tese “A Formação do Romance Angolano” (1991); e Tânia Celestino de Macedo, com sua tese “Da Fronteira do Asfalto Aos Caminhos da Liberdade” (1987).

A partir daí, naturalmente, a partir da matrícula no doutorado, é. Já em alguns lugares começaram a aparecer o trabalho da Santilli e do Abdala Junior em algumas escolas, universidades privadas, começaram a aparecer algumas aulas dessas literaturas, né? Mas dadas, como sempre, conjugadas com a Literatura Portuguesa ou Brasileira ou Comparada, alguma coisa nesse sentido. [...] nos anos 1983, né? Claro que continuava dando aula de português na Rede Estadual. Eu fui professor da rede estadual, por longos, longos anos. Até, [...] mil novecentos e noventa, na

verdade quando eu concluo o doutorado. [...] em termos de ensino eu já começo a trabalhar, ainda, que nesse viés do comparatismo etc. com essas Literaturas Africanas, seria 80, 83.

A professora Maria Aparecida dos Campos Brando Santilli, professora emérita da USP, também foi uma das precursoras dos estudos acadêmicos sobre as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Brasil. Possui autoria de livros basilares para os estudos dessas literaturas: *Estórias Africanas* (1985); *Africanidade* (1985); e *Paralelas e Tangentes: literaturas de língua portuguesa* (2003). É autora de inúmeras publicações, entre artigos e capítulos de livros sobre o assunto, o que fomentou/fomenta um número representativo desses estudos atualmente.

Entre as décadas de 1970 a 1990, Santilli orientou um grupo que foi, tanto quanto o grupo orientado por Abdala, fundamental para a institucionalização das Literaturas Africanas em várias Universidades Brasileiras. Teses como: “Manoel Ferreira: ficção caboverdiana em causa” (1983), de Luzia Garcia do Nascimento; “Os arquétipos e a ruptura dos estereótipos na produção literária de Luandino Vieira” (1986), de Virgínia Maria Gonçalves; “Do alheio ao próprio: a poesia em Moçambique” (1990), de Manoel de Souza e Silva; “Entre dois contares: o espaço da tradição na escrita de Uanhenga Xitu” (1996), de Marilúcia Mendes Ramos.

O trabalho desenvolvido por Manoel, que virou livro, *Do alheio ao próprio: a poesia em Moçambique* (1996) trata de uma literatura buscando um caminho que expresse o sentido do ser colonizado, mas que revele a identidade nacional, sem, contudo esquecer-se do momento tensionado entre os dois grupos presentes em Moçambique, pois havia um deslocamento de valores em função do poderio sócio-econômico europeu: o escritor que vivência dois mundos.

Do Alheio, ele é resultado da tese. A tese é defendida em, em 90, 90. E depois, só vai sair publicado em... Já era pra ter saído na USP, na editora da USP. E, depois, acabei fazendo concurso. Vim pra cá, e a editora daqui acabou fazendo um acordo e saiu em 96, a tese. A tese é *ipsis literis* o livro, não tem nenhuma diferença, por causa da preguiça do autor de mexer nas coisas, nem uma vírgula. Mas, enfim, a trajetória grosseira é essa.

No caso de Manoel, delimitar o processo de formação para o campo das Literaturas Africanas se deu dentro de um campo sócio-político do qual fazia parte. Essa tomada de consciência dos “registros” envolvidos ao rememorar os fatos

possibilita entender como ele entrelaça seu arcabouço literário ao político-profissional, que não se pode desvincular um do outro (JOSSO, 2004, p. 134).

Na narrativa dos momentos formativos de Manoel, surgem várias “dominantes”<sup>24</sup>, prevalecendo sobre as demais as “dominantes” política e sociológica”. Para evidenciarmos melhor, pensemos no caso das Literaturas Africanas, em que a busca se fez mediante o engajamento político ao qual fazia parte e, *a posteriori*, a extensão desse conhecimento em salas de aulas em Cursos de Graduação e Pós-Graduação para formação docente.

É possível dizer que Manoel se tornou professor das Literaturas Africanas não por tendência ou modismo, poderia ter se mantido nas Literaturas já canonizadas. Mas, pode-se pensar, em um projeto político amparado por teorias que reunissem elementos à causa socialista, mobilizando setores da sociedade às transformações profundas no modelo social em vigência na época.

Vou falar um pouquinho do ninho de onde eu saí, né? Nas literaturas, na USP, por exemplo, isso continua com um fluxo muito grande, com uma frequência muito grande, mas lá nós temos o que? Nós temos é uma área constituída,<sup>25</sup> né? E em muitos lugares nós temos uma disciplina isolada, optativa etc.

Todo esse processo de constituição da área na USP revela significados que vão além da discussão pedagógica, pois constitui um projeto político em que os países falantes de Língua Portuguesa possam por meio dessas Literaturas estabelecer um espaço para a Língua na mundialização. Assim, tornar os PALOP<sup>26</sup> em uma hegemonia, atualizando a memória identitária, sem descaracterizá-la.

Ao se referir às disciplinas isoladas, Manoel parece destacar a necessidade de pesquisas que se distanciem das compartimentações passadistas, que dão a tônica de caráter corporativista. Nesse sentido, a USP parece ter se deslocado à frente de outros grupos, quando consegue desenvolver um trabalho multicultural.

O Luandino Viera publica no Brasil desde 1950, talvez a primeira publicação dele seja numa revista brasileira ainda pelo nome José Mateus da Graça, nem era Luandino, ainda, né?! [...] Nos anos 80 [...] graças a gente como a

---

<sup>24</sup> “[...] psicossociológica”, “psicológica”, “política”, “sociológica”, “cultural” ou outra enquanto melhor referente à pesquisa-formação a que se refere” (JOSSO, 2004, p. 134).

<sup>25</sup> Referência às Literaturas Africanas.

<sup>26</sup> Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Cida<sup>27</sup> começa a se agitar isso. No máximo se estudar, se ler mais sistematicamente [...] Agostinho Neto, que já é conhecido, digamos, pela sua intervenção política, pelo seu viés político, [...] alguns desses escritores angolanos? [...] Nos anos 50, Bandeira escreve um prefácio com um poeta angolano, cito isso no meu trabalho que é o Geraldo Bessa Vitor, [...] um prefácio daqueles incompreensíveis. Eu acho que ele não sabe direito o que ele tá falando, então ele diz umas coisas que não comprometem. É. É sempre um jeito, enfim.

Além da USP, havia outras mobilizações no Brasil. Em 1973, houve a criação do Centro de Estudo Afro-asiático, fundado pelo amigo de Manoel, o José Maria Nunes Pereira Conceição<sup>28</sup>, como ele chama o “Zé”. O “Zé Maria” viveu em Luanda um período, é casado com uma angolana, “ele é um sujeito assim..., que ele é até, um obsessivo tremendo, tanto que passa de pai pra filha, a filha dele ela é uma estudiosa dessa questão da africanidade”.

Não se credita, aqui, haver um sacerdócio ou missão na construção da trajetória profissional de Manoel, mas se percebe uma narrativa “sentida” pelo sujeito, que todos os eventos que o levaram a elucidar seus momentos formativos, se moveram em função da sua sensibilidade perante o reconhecimento da negritude e da necessidade de mudança nas esferas socioculturais.

Nessa época, havia certa dificuldade quanto às publicações dessas Literaturas Africanas no Brasil. Havia, desde a década de 50, alguns angolanos: José Mateus da Graça, conhecido como Luandino Vieira, Geraldo Bessa-Victor, Agostinho Neto.

Então, a partir daí isso é muito tarde, isso já é, já estamos nos anos 1983, né? Claro que continuava dando aula de Português na Rede Estadual. Eu fui professor da Rede Estadual, por longos, longos anos. Até, fui professor da Rede Estadual até 1990, na verdade quando eu concluo o doutorado, mas aí já, mas em termos de ensino eu já começo a trabalhar ainda que nesse viés do comparatismo etc. com essas literaturas africanas, seria 80, 83.

Entender que a identidade de um profissional ou de uma classe destes não é estática. Ela está em desenvolvimento contínuo, pois as inter-relações possibilitam novos contextos situacionais, em função das transformações sócio-econômicas, que

---

<sup>27</sup> Maria Aparecida Santilli.

<sup>28</sup> Durante o processo de escrita desse trabalho o professor José Maria Nunes da Conceição faleceu, no dia 12 do mês de julho de 2015.

o fazem tramitar entre perspectivas distintas em razão do momento no campo profissional.

Eu ingressei na Universidade Federal de Goiás, em Março de 92, desde o meu ingresso e isso era um pouco automático eu fui incorporado ao curso de pós-graduação [...] inclusive durante o curto período de afastamento, de janeiro a outubro de 98 em que eu fiquei na direção da editora da universidade, o que eram essas atividades? [...] os meus orientandos que estavam com trabalhos durante o meu afastamento naturalmente foram distribuídos, encontraram outros orientadores, etc. na volta que foi em maio de 2004 eu retomei as atividades normalmente, cheguei a orientar um ou dois trabalhos e houve a entrada de novos orientandos, isso em maio de 2004. E, em 2005, eu fui surpreendido, o que não deveria ser surpresa pra mim, com a notícia que chegou a mim muito indiretamente, que o meu status dentro da pós-graduação tinha sido alterado, isso sem comunicação. Isso foi feito, a descoberta dessa alteração, se deu por acaso numa reunião que não era pra esse fim. Então, diante dessa situação eu decidi, [...] eu decidi romper com a pós-graduação e pedir meu desligamento, então, foi um desligamento que eu pedi a partir dessa situação, né? Você tinha na época se eu me lembro, você tinha os professores que eram os guardas da pós-graduação e você tinha professores colaboradores, eu fui lá desse nível dos colaboradores. E desgraçadamente, ter uma notícia dessa forma um pouco surpreendente, o que não deveria me surpreender na verdade, porque há uma discordância e eu sempre explicitiei essa discordância e aí é uma coisa que não seja da pós-graduação, dessa ou daquela universidade, é da política de pós-graduação no Brasil.

As relações estabelecidas no ambiente acadêmico regido pelas políticas da CAPES gera competitividade advinda do processo de universalização que constitui a universidade. A Universidade enquanto reflexo da sociedade se estabelece dentro de uma política capitalista, onde os conflitos se estabelecem na medida em que há a autonomia intelectual, fator que mobiliza uma divisão interna na instituição: de um lado os que são favoráveis à divisão social e política em que está inserida a universidade, de outro os contrários a este modelo, buscando uma universalidade “imaginária ou desejável” (Chauí, 2003).

O desligamento de Manoel com a Pós-Graduação foi um desses processos em que o sujeito estabelece um diálogo interior, para então decidir se estabelecerá o contrato com o grupo de atividades. Assim, as “resistências” e as “obscuridades” nos compromissos de trabalho tendem a ser respeitados, pois leva a outra forma de se estabelecer as atividades, sem a necessidade de conflitos maiores. É importante entender essa abordagem “como um outro ritmo de progressão” (JOSSO, 2004, p. 124).

Trazer à tona eventos emblemáticos do passado pode ser embaraçoso, porém, rememorá-los pode impedir a reprise do evento, não apenas na profissão, mas no trajeto de uma vida. Portanto, essa consciência desses registros nos permite avançar no campo tensionado por conflitos interiores, e estabelecer um novo juízo sobre os acontecimentos anteriores.

A Universidade vivenciada por Manoel entre a Graduação e o doutorado era o espaço do diálogo, da construção bem elaborada do pensamento, não imposto um tempo acelerado para publicação de artigos e/ou outro material intelectual. Ao se instituir um espaço-tempo num curto prazo para as ações “professores e alunos são instigados a correrem, mesmo sem saber ao certo para onde ir. Correr tem se tornado um fim em si mesmo e, com esta velocidade, muita coisa tem se perdido no caminho” (GIROTTTO, 2013, p. 25).

As mudanças na produtividade acadêmica, segundo Giroto (2013), podem ser entendidas “como diretamente relacionadas ao processo de reprodução social subordinado à lógica do capital que traz importantes implicações para a ciência e a produção de conhecimento” (p. 25). No processo de mundialização, de ‘estreitamento’ dos espaços geográficos, a competitividade entre as corporações globais se intensificaram.

Assim, houve um aumento de investimentos em várias áreas do conhecimento, na tentativa de garantir os produtos no mercado, de um lado ciência promovendo produtos que possam durar mais, por outro, processo de fabricação planejada para criação de produtos com curta durabilidade para ser substituído por outro, e ainda, uma política de consumo, que leva à troca de uma mercadoria em bom funcionamento por outro modelo mais moderno.

O conhecimento, nesse contexto, passa a obedecer a uma mesma lógica de mercado e passa a virar mercadoria: mercantilização da educação. Promove-se conhecimento enquanto moeda de troca e deixa de ser difundido “em virtude de seu valor formativo ou de uma importância política [...], a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, conhecimento de pagamento” (LYORTAD, 2002, p. 46). Essas mudanças influenciam, diretamente, nas práticas docentes e interferem no processo de

construção do conhecimento. Tais mudanças que norteiam essa lógica de produção nas universidades são denominadas de produtivismo.

O espaço entre a produtividade exigida pelas novas políticas dentro da Capes e da UFG e o projeto de trabalho desenvolvido por Manoel tomaram distanciamento. A prática impelida pela rapidez funcional do regime de produtividade para o sujeito o impulsionou a buscar novos caminhos.

[...] Eu fiquei sabendo por um colega [...], da Universidade Federal da Bahia, que havia esse projeto [UNILAB] e que no projeto estava envolvido um professor que conheci em Moçambique, uma pessoa com quem eu tinha razoável identificação e que estava comandando esse projeto que inicialmente me pareceu um pouco nebuloso, porque estava voltado para os PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, e que seria, o nome, pelo menos apontaria para essa integração, né? Dos países falantes de português. Ai seria dado a CPLP, me candidatei, a exigência é que tinha que tá numa universidade pública já, pois facilitaria o trajeto, eu me candidatei, inicialmente parece que não teve interesse, depois, num segundo momento, não sei bem porque, também, é... eu fui.

A transferência para a UNILAB e os momentos formativos vivenciados no novo ambiente serviu de revigoramento para o Manoel. O fato de considerar “nebuloso” o projeto deve ser subtendido como dificuldades que poderiam ser encontradas quanto ao universo bilíngue desses falantes da Língua Portuguesa, seus costumes e hábitos, todos atendidos num mesmo contexto.

Enfim, mas lá nesse lugar onde nós estamos instalando a UNILAB, fica numa região que se chama Maciço do Baturité - Maciço do Baturité já é conhecido porque é o início da ambientação de Iracema de Alencar, né? Então o Maciço do Baturité, tem uma cidade chamada Baturité, que era a sede daquela região, daquela comarca. E numa serra próxima, Serra do Evaristo, foram descobertos alguns vestígios da presença de um quilombo e, claro, parece sensato.

A UNILAB<sup>29</sup> é constituída por três *campi*: um na cidade de Maciço do Baturité - CE<sup>30</sup>, na cidade de São Francisco do Conde - BA<sup>31</sup> e um terceiro em Redenção-CE. Em São Francisco do Conde, 90% da população são negra, afrodescendente.

---

<sup>29</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

<sup>30</sup> Ceará

<sup>31</sup> Bahia

De acordo com as diretrizes da UNILAB, sua instalação na cidade de Redenção, no Ceará, se faz de modo estratégico, pois ali está marcada a primeira abolição de escravos em território brasileiro. Portanto, o objetivo não é apenas atender a carência de uma região quanto à ausência de instituições de nível superior, enquanto meta do REUNI<sup>32</sup>, mas também promover o encontro de estudantes brasileiros com outros de países da CPLP<sup>33</sup>, promovendo integração entre estes e, ensaiando o retorno às raízes da História do Brasil, e assim, um sentimento de unidade.

No Estatuto da UNILAB, lê-se:

Art. 1º. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada pela Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, é uma instituição autárquica pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção, no Maciço do Baturité, no Estado do Ceará.

Apesar da diretriz da Universidade objetivar atender aos alunos da CPLP, pode ser constatada, na página eletrônica da instituição, a frequência de outras nacionalidades africanas nos bancos acadêmicos. O que não inviabiliza o projeto, mas nos leva a uma reflexão sobre como está sendo o diálogo, a interação, o entendimento entre os alunos não falantes de Língua Portuguesa no processo de aquisição do conhecimento.

Em 2010, Manoel passou por uma seleção para integrar o corpo docente da UNILAB.

Em 2004, eu volto naturalmente para a Universidade, ao trabalho, e depois, recebo da forma um pouco estranha, que eu tinha mudado meu status dentro da pós-graduação do curso de Letras, essa notícia de mudança de status me abalou um bocado. [...] O que aí, vai me levar anos depois, 2010, a essa última esfera de abertura que foi a da UNILAB, né? [...] e lá fui eu, em 2010, pedir a minha ressurreição pra essa Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, o título é quase uma defesa de tese, né? Bem explicativo.

A ideia de “ressurreição” leva a um efeito de sentido implícito de que todo o trabalho desenvolvido por Manoel, anterior a esse período, tivesse sido apagado.

---

<sup>32</sup> Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

<sup>33</sup> Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Essa experiência demonstra um profissional afetado pelas experiências na UFG. Este fator motivou sua transição de Universidade, um profissional desmotivado a dar continuidade no ambiente em que atua, devido aos episódios expostos anteriormente na Pós-Graduação da UFG. Desmotivação que logo se esvai, em função do seu novo cargo, na UNILAB, percebe-se um Manoel renovado, empolgado, integrado àquelas novas possibilidades.

A identidade profissional docente se constitui:

[...] a partir da significação social da profissão [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Idem, 1997, p. 07)

A constituição de uma identidade se faz em um contínuo movimento, subjetivo, oscilando entre a possibilidade de construir, desconstruir e/ou reconstruir. Como percebemos nesse momento da narrativa de Manoel.

É.. Claro, quando você está em um lugar é sempre interessante perguntar por que você está ali. Eu perguntei pras pessoas a minha volta porque eu estava ali, ninguém sabia pelo menos. Mas eu imagino que como todo mundo é muito curioso alguém deve ter visto o meu currículo que está disponível para todo mundo, e que ali eles viram alguma coisa que interessavam. Isso não era verdade, ninguém sabia nada de mim. Sabia que eu tinha estado em Moçambique, mas isso é muito pouco. Não é? E imagino que eles tenham visto que escrevi uma tese sobre uma literatura. Uma das literaturas ditas Africanas em Língua Portuguesa.

Na citação anterior, Manoel se questiona sobre seu espaço naquele novo projeto, busca redescobrir os meandros na nova instituição e acaba encontrando “consigo mesmo”. Logo, retoma vigor com seu próprio trabalho e propõe mudanças.

E fui ler nessa reunião, que tivemos em 2010, eu fui ler os Programas, até ali feitos. E quando li os Programas, percebi que não tinha nada a ver com a África aquilo. Os Programas... Eram Programas de universidades brasileiras, muitos deles, copia e cola, né? E, então, eu disse isso. Na primeira reunião que teve, eu disse: vocês me desculpem, né? Mas aqui, vocês não têm nada, que não possa ser feito em qualquer lugar, não tem nada a ver. E, porque, inclusive o Programa estava em desacordo com as normas que criaram a Universidade, né? Completamente em desacordo. E eu disse isto, gerei um mal estar a mais, né? Ficou todo mundo contrariado.

Para o Manoel, tais indagações foram coerentes, logo na primeira reunião, apesar da indisposição no grupo, se manteve fiel aos seus posicionamentos, tanto pessoais quanto profissionais. Modelo só desenvolvido por um sujeito autoconsciente do papel transformador que tem a educação.

A representação do repertório das experiências formativas de Manoel em uma reunião, dessa ordem, pressupõe “conhecimentos de toda ordem”, o qual integra todas as “competências genéricas”, como “saber-viver” que está articulado a um “saber-pensar”, “um saber fazer”, “um saber-comunicar”, “um saber-criar” e “um saber-avaliar”, que integradas nas interações sociais são “fundadoras do conjunto das competências necessárias tanto à aquisição como ao desenvolvimento de competências profissionais, sociais e existenciais” (Josso, 2004, p. 155).

Enfim, nessa discussão fui eu e, outra professora, que por acaso era a minha mulher<sup>34</sup>, nós resolvemos propor duas disciplinas, que fariam ao menos essa ligação. Seriam disciplinas que serviriam pros alunos brasileiros conhecerem um pouquinho da África. História, inclusive a História Pré-colonial, e vindo até o presente. E, que os alunos africanos que aqui chegassem, nessas disciplinas, também, contemplassem alguns aspectos do Brasil, que são inclusive aspectos comuns, a partir de um dado momento, né? Isso pra todos os cursos, então todos os alunos da UNILAB tem, não sei se já conseguiram tirar, algumas disciplinas que chamam: Sociedade, História e Cultura nos espaços lusófonos, e a outra é: Tópicos Interculturais nos espaços Lusófonos.

A proposta de Manoel era que se reorganizasse o Programa para que fosse necessária uma tradução cultural dos modos e encaminhamentos dentro de cada área, que a estrutura do Programa considerasse não apenas o conhecimento oferecido nas universidades brasileiras, mas que houvesse um trabalho para se conhecer como funcionam as áreas dos conhecimentos ali oferecidos, em território africano, para desenvolvê-las, também, na grade curricular. “Essa era minha dúvida sobre isso desde o início e até hoje, permanece. Isso não mudou, não vai mudar”. A duração dessas duas disciplinas<sup>35</sup> seria dois trimestres do curso.

Mas, a preocupação de Manoel centrava no pragmatismo da proposta a que se dispuseram, uma vez que buscava um caminho que efetivasse um ensino que

---

<sup>34</sup> Prof<sup>a</sup>. Maria do Carmo Ferraz Tedesco.

<sup>35</sup> Em anexo estão dois programas dessas disciplinas.

caracterizasse de fato uma transação entre os conhecimentos daqueles países. Supunha-se que se um dos alunos resolvesse trabalhar em um dos países da CPLP, que não, o seu de origem, este profissional deveria, então, estar apto a atender às necessidades comuns àquele território.

Tem um problema também, você construir um Programa, estabelecendo os componentes curriculares de qualquer curso, você tá amarrado também por muitas obrigações. Não é? A primeira obrigação chata é: 400 horas de estágio, então a dificuldade já é grande, você tira 400 de 2800 [...] Então, no curso de Letras, a gente deu um jeito de, mesmo contando as 400, a gente deu um jeito na época de organizar em disciplinas, em componentes curriculares, (inaudível) não falam em disciplina, mas falam em interdisciplinaridades, mas enfim, eu hei de entender qualquer dia. Então, você separa isso e depois, você pode ser inventivo bem limitadamente. Então, imagina uns companheiros de engenharia, enfermagem, administração pública, teriam essa dificuldade, né? Agora, a grande dificuldade, esse é o meu problema é que, essas pessoas que foram prá lá, pra fazer isso, nem todas tinham conhecimento do que estavam falando. Essa África que estavam falando. Lá, pra eles não tinham muito clara, tinham uma vontade, [...] Vou discutir a questão da saúde das populações. A nossa enfermagem faz aqui também, ótimo. Fazemos programas de saúde que são excelentes, atendimento à família, ótimo, perfeito, então prá nós funciona, as pessoas conhecem a sua clientela. Vão até lá, atendem, pesam as crianças, controlam as cadernetas de vacinação etc. isso é aqui. Aquelas pessoas que estão lá na UNILAB elas conhecem isso em Moçambique, na Guiné, em Cabo Verde, em Angola?

Esse descompasso entre a vontade de fazer e saber o que fazer é o entrave encontrado, segundo Manoel, pelos profissionais da UNILAB para conseguirem desenvolver os objetivos traçados nas diretrizes da Universidade. Atender a diversidade humana dentro das perspectivas das componentes curriculares, respeitando e obedecendo a critérios que possibilitem a esses profissionais atuarem em situações distintas culturalmente, embora falantes de uma mesma língua. Importante ainda lembrar que a UNILAB atende estudantes de outros países africanos, que não apenas os do PALOP.

Nesse sentido, outras tentativas, além da implantação das duas disciplinas foram experimentadas:

Eu levei um cara pra dar uma palestra na área de saúde, [...] E esse cara chegou lá, é um cara um pouco desaforado, falou assim: “você são enfermeiros, vocês são a segunda parte mais importante na cadeia da saúde em Moçambique. Quando a pessoa fica doente, primeiro chama o feiticeiro, depois chama o enfermeiro, e depois, é que vem o médico”.

Para Manoel, se a pretensão é trabalhar um conjunto de valores que representa a visão de um grupo de países, então, a instituição deve ter profissionais, ou requisitar profissionais que estejam aptos a trabalhar com essas diferenças, para que dali saia profissionais habilitados a trabalhar em África.

Claro, que toda essa preocupação de Manoel e o trabalho com sua esposa, Maria do Carmo, no que se refere às duas disciplinas, renderam frutos. Estas disciplinas iniciais foram os elementos contribuintes para a constituição da área de Humanidades e Letras na UNILAB. Nesse momento de elaboração do Projeto de Letras e das Humanidades, os dois, estavam com mais seis professores para elaborarem a grade curricular dos cursos, garantindo, tanto em um, como no outro, estudos referentes à África e ao Brasil.

Foi essa questão que me levou na constituição do curso de Letras, do que existe na UNILAB atualmente, na formulação dos planos curriculares, das componentes curriculares e etc. provou que os estudos das literaturas Africanas, Brasileira e Portuguesa não sofressem dentro do nosso currículo, uma distinção, uma nomenclatura que as distinguisse simplesmente dentro da penúria que é a disciplina, que é a componente curricular. Nós temos nove trimestres ou coisa parecida ou mais, pode dar um pouco mais um pouco menos que um trimestre e, esses semestres todos teriam o mesmo nome Literatura em Língua Portuguesa, dois, três, até nove. E pensando também numa coisa, além das pessoas inclusive que acreditam que houve um processo de descolonização, como há um processo de descolonização se você continua usando a mesma língua?

A questão a que Manoel se refere e que estávamos dialogando durante uma das entrevistas era sobre a discussão acerca da denominação a ser utilizada com as literaturas produzidas em Língua Portuguesa, uma vez que os estudos sobre as denominações geram debate maior nas aulas de literaturas nos cursos de Graduação do que o tempo utilizado com o objeto de estudo, a literatura propriamente dita.

Nesse sentido, Manoel e o grupo de professores, optaram por não distinguir por meio de teorias já conhecidas, como: “Literatura Africana de Expressão Portuguesa”, conceituada por Manoel Ferreira (1987), ou “Literaturas das Nações Africanas de Língua Portuguesa”, de Alfredo Margarido (1980), ou ainda de termos como “Literaturas Africanas lusófonas” de Russel Hamilton (1975), pois a disputa acerca da designação para representar essas literaturas nos faz refletir sobre o

poder do discurso civilizatório refletido na historiografia literária sob a prerrogativa eurocêntrica.

Na verdade, o termo extremo aí, sou eu. Eu não, eu não gosto da meia medida, nessas coisas, pra mim o Projeto tinha que ser muito mais feroz. Então, você tinha que ter, quando você tem um curso de Antropologia, é uma disciplina cuja origem está na dominação, e a dominação colonial. O antropólogo ele usou a colônia como laboratório, então, você tem que, quando você vai estudar antropologia, você não pode fazer antropologia do mesmo tempo, do modo que se faz na USP, faz na Sorbonne. Você tem que fazer antropologia com pessoas que determinado foco da dominação sofreram. Não é? Mas isso é uma coisa que é derrota certa, tá? Não estamos falando disso. Mas, enfim, os dois cursos, eles ficaram bastante razoáveis, né?

O sujeito autônomo que se apresenta Manoel pode ser identificado como o intelectual de Said (2005), que desenvolve a representação intelectual, se posicionando num discurso não-dogmático e autocrítico. Se for para fazer, tem que ser bem feito, e, ao mesmo tempo, reconhece a impossibilidade de se alcançar o modelo apropriado, pois as políticas instituídas muitas vezes impedem o desenvolvimento de ações tanto profissionais, quanto sociais e pessoais. A autonomia é contraditória dentro da conjuntura educacional.

Como alerta Josso (2004), esses entraves pelos quais passamos em nosso processo formativo, de termos que ativar outros conhecimentos ainda não adquiridos, desenvolver habilidades em função da situação nova que se impõe, são caminhos que a todo o momento temos que estar flexíveis, para, em determinados contextos, podermos ativar o conhecimento adquirido no passado.

No caso da UNILAB, por exemplo, não é possível que a gente leve a vida sem saber que pode ser melhor, em nenhum momento eu tenho dúvida de que aquela Universidade pode ser relevante, pra gente conhecer um pouco a nossa parcela africana, indígena, pra gente descobrir como a África olha pra gente, e como a gente olha pra ela. A gente descobrir que essas trocas que foram feitas ao longo de 450 anos, aí... Eles não foram, não tiveram um sentido único, houve um sentido mesmo de troca, de intercâmbio, e acho que qualquer hora alguém vai dizer: “olha! eu acho que é hora de pensar nisso”. Eu tenho alguma esperança sim, é um pouco tolo, mas eu tenho.

Para Josso (2004), as reminiscências do sujeito nas narrativas de vida, permitem “o sentimento de uma integridade encontrada graças ao distanciamento” ao elaborar “uma nova etapa, em que se está atento às idéias, representações,

valores que nos orientam tanto nos atos mais banais como nos momentos de rupturas, de novas orientações, de escolhas a fazer” (p. 152).

Manoel encerrou sua carreira profissional na docência em 20 de julho de 2014. Narrar a trajetória das experiências formativas no período em que conclui as atividades na profissão é desvelar o paradoxo do tempo, pois permite através das reminiscências atribuir significado à própria existência.

No próximo capítulo, falaremos da militância durante o Curso de Letras na USP e na experiência formativa dele quando chegou a Moçambique, em 1978, ao descobrir que toda a sua graduação não lhe fornecia elementos para se trabalhar em solo estrangeiro.

## CAPÍTULO IV

### FORMAÇÃO POLÍTICA: MILITÂNCIAS

[...] entro na USP, em 1972, [...] o Diretório Central dos Acadêmicos da USP havia sido desarticulado, [...] foi criado o Conselho Centro Acadêmico, [...] esse CCA, esses conselhos, eles eram militantes de organizações clandestinas, a ditadura sabia disso, todo mundo sabia disso, mas é, então, a minha primeira militância no curso de Letras. Eu me encostei em 72, lá mesmo, no Conselho do Centro de Estudos Literários Machado de Assis, [...] mas eu já era militante de uma organização clandestina, [...] Faculdade de Engenharia que ficava em São Caetano do Sul, a Escola de Engenharia Mauá, então eu entrei nesse grupo de teatro. Já tinha acabado de sair do secundário já entrei no curso de teatro, depois eu fui pro curso de Letras, então, a minha prática era essa. Você tinha uma prática legal nos centros acadêmicos, uma prática legal com gente toda ilegal, [...], hoje pode dizer, né? O nome, não tem problema nenhum, o nome é longo mas é, o nome é Organização de Combate Marxista-Leninista de Política Operária.

A militância de Manoel se inicia durante o Curso Clássico, quando ingressa em um grupo de teatro da Faculdade de Engenharia Mauá, localizada em São Caetano do Sul. Ao iniciar o Curso de Letras, na USP, já fazia parte de outro grupo em outra Faculdade.

A militância no movimento estudantil secundarista na década de 1960 se tornou muito ampla. Houve uma grande adesão por parte dos estudantes, pois a geração de jovens da época foi convidada a se retirar de um cenário promissor, pois antes do Golpe de 1964, os jovens articulavam o movimento estudantil para garantia de direitos reservados a sua classe, se preparavam para terminar seus cursos e ingressar em uma universidade e depois no mercado de trabalho. Então, os militares tomaram o poder e romperam toda e qualquer participação destes na vida política do país, reprimindo com violência física aqueles que se opusessem às regras.

A partir desse momento, o impedimento de manifestações para expressão de ideias e a ausência de liberdade para se posicionar politicamente contra o governo militar desencadeou uma articulação nos movimentos estudantis, tanto secundaristas, quanto universitário. Esses movimentos foram os espaços para a expressão desses jovens e para a organização de uma luta armada para destituir o governo, ou seja, uma tentativa de acabar com a ditadura.

Olhando à perspectiva, minha militância, dura três anos nessa organização. Depois, ela continua com o sujeito briguento e tal, mas o organizado, que nós dizíamos, é: engajados, numa organização, isso foi, durou por volta de três, quatro anos no máximo. E, talvez, o meu espírito anárquico não deixasse [...]. A volta dessas pessoas, da gente, das organizações, pessoas desapareciam, morriam ou eram atropeladas ou se enforcava em celas etc. Então, não era uma coisa simples e muito menos irresponsável como hoje se avalia, às vezes, as pessoas que desempenhavam essas tarefas, eram pessoas extremamente generosas, desprendidas e acima de tudo corajosas porque qualquer deslize a gente ia ter notícias só depois do acidente que aconteceu, que é como a Ditadura mascarava: atropelado por um caminhão, tem caminhão que atropelou várias pessoas, o caminhão, um caminhão sortudo, né?

Manoel não apenas militou nos movimentos estudantis, como participou de “organizações clandestinas que proliferavam na época”. Ele não chegou a atuar radicalmente<sup>36</sup> dentro desses grupos, “os grupos foram (inaudível) pra guerrilha rural, mas a minha organização na época ela, digamos, tinha muito a presença no movimento estudantil”. A permanência dele no movimento clandestino durou “um curto período, o prazo de quatro anos no máximo”.

Sua curta passagem na organização se deu pelo seu “espírito anárquico”, pois a pressão nessas organizações exigia um grau de disciplina muito alto para não sofrer nenhum deslize que colocasse o próprio sujeito em perigo e os outros que eventualmente estivessem juntos.

A tensão expressa na forma como narra o comprometimento dos militantes evoca respeito e admiração pela disciplina com que esses sujeitos desenvolviam suas atividades. Mais uma vez, surge a ironia como forma de desvelar o desprezo pela coerção regida pela ditadura, como quando cita o “caminhão sortudo”.

Manoel, conforme afirmado anteriormente, se matriculou na USP em 1972, período da ditadura, sobre o comando do General Emílio Garrastazu Médici. Para ilustrar esse cenário, pode-se dar o exemplo do afastamento de suas atividades, em 1969, do professor Florestan Fernandes (1920-1995), pelo Ato institucional número 5 da Ditadura Militar, por sua participação em movimentos sociais e sua ligação com organizações esquerdizantes. Florestan Fernandes era concursado na cadeira de Sociologia em Livre docência, desde o ano de 1953, na Faculdade de Filosofia e Letras da USP, tinha se tornado Professor Titular no ano de 1964, e, no ano

---

<sup>36</sup>Não participou da luta armada.

seguinte, tornou-se Professor Catedrático. Preso político duas vezes, foi exilado no Canadá, de 1969 a 1970 (FAVERO, 2005).

Os professores perseguidos pelo Regime Ditatorial foram substituídos por jovens professores:

Eu entro na USP, em 1972 [...] 70 a 72. É o período mais terrível da ditadura, é o período sob o tacão do General Emílio Garrastazu Médici, e em 72, a universidade já tinha sido desarticulada, os professores já tinham sido aposentados compulsoriamente. Então, no Curso de Letras, quando eu entrei, havia muitos professores jovens, estavam substituindo os seus professores que haviam sido cassados ou aposentados compulsoriamente. [...] o final é assim, digamos, a besta estava esperneando, resfolegando, ainda pegou, morreu muita gente, ainda.

Na USP, as primeiras mortes que vieram a público foram de estudantes, durante o ano de 1968, data da edição do Ato Institucional, o AI-5. Contando, ao todo, 47 mortos ou desaparecidos entre alunos, ex-alunos e professores, que, em sua maioria, militavam em organizações de luta armada revolucionárias, como a Ação Libertadora Nacional (ALN), o Movimento de Libertação Popular (MOLIPO) e a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares). Vale lembrar que ALN se dividiu em dois grupos, em 1974: Grupo de Tendência Leninista e Movimento de Libertação Popular (SILVA, 2012a).

É interessante ainda observar que entre os autores do AI-5, estava “o próprio reitor da USP, Luiz Antônio Gama e Silva, que acumulava o cargo de ministro da Justiça e estava afastado da universidade naquele momento” (SILVA, 2012b).

Conseqüentemente, “a organização dentro da universidade se dava de algo que havia anteriormente, que eram os diretórios, os Centros Acadêmicos que haviam sido desbaratados, haviam sido desmantelados”. Estando, então, o Diretório Central dos Acadêmicos desestruturados na USP, o caminho foi criar o Conselho Centro Acadêmico, frequentados por um grupo variado de alunos. Esses CCA, os Conselhos, eram articulados por “militantes de organizações clandestinas, a ditadura sabia disso, todo mundo sabia disso, mas é, então, a minha primeira militância no curso de Letras”.

Manoel acabou se integrando no Centro Acadêmico de Estudos Literários (CAEL) Machado de Assis, atualmente, Centro Acadêmico Oswald de Andrade.

A expressão e as escolhas de Manoel, ao narrar esse período, demonstram o quanto o sujeito integrado à militância se lembra daquele momento de modo a pontuar o engajamento na oposição ao regime militar. Inscreve-se entre aqueles que lutaram contra a Ditadura e que são lembrados hoje como heróis. “Aconteceram coisas tenebrosas, coisas terríveis”. Fala da coragem, desprendimento e generosidade enquanto características constituintes do caráter dessas pessoas, “coragem que era suicida também, mas eu olho pra isso com uma admiração por essas pessoas”.

Essas predicções de heroísmo e edificação dos sujeitos envolvidos na militância contra a ditadura são elementos constitutivos das histórias de vida enquanto narrativas que buscam elucidar a importância de cada um no panorama da história social. Como afirma Josso (2004):

As práticas das histórias de vida apresentam-se como uma mediação particularmente adequada às características contemporâneas de sociedades ocidentais industrialmente desenvolvidas, tal como evocamos anteriormente. Essas práticas apresentam a vantagem de estar suficientemente em conformidade com a tradição da narrativa heróica ou edificante para serem inteligíveis a todos e a cada um. (p. 157)

Para integrar uma dessas organizações, ele compara a um cargo de confiança, não havia espaço para discordar dos métodos e condições ali impostas. Então, o militante tinha que ter total disciplina e convicção do que estava realizando, não havia retorno, o sujeito tinha que se preparar “subjetivamente para atender os comandos”.

Esse exercício de “se anular”, segundo Manoel, para executar tarefas dentro das organizações clandestinas, na época, era “um período muito complicado que envolve tudo, que envolve a vida de um modo geral, envolve a sua formação, envolve a sua vida afetiva, envolve a sua vida profissional, para tudo, para tudo”.

No final da graduação as alternativas eram bastante ruins, né? Era ficar, fazer um curso de pós-graduação, que não me interessava naquele momento e a outra a sair, fazer algumas tentativas na época um pouco alucinadas, ou ficar um tempo na China que não funcionou e depois apareceu, depois de algum tempo apareceu a Angola no horizonte. Aí a primeira tentativa foi com a Angola, estando já no momento de certa distensão política no Brasil, mas não era pra brincar não, final de 77. E bom, é, por algum acaso mais ou menos também alucinado apareceu um contato com Moçambique de um sujeito no Rio de Janeiro que fazia negócios em

Moçambique, era um importador, exportador e que recrutava pessoal para trabalhar em Moçambique, então fiz, esse final de 77 e em Abril de 78 eu já estava em Moçambique e fui então dar aula de Língua Portuguesa numa província no centro norte de Moçambique, província da Zambézia.

Recém-formado, Manoel se viu frente a duas alternativas: primeiro, um curso de Pós-graduação, ao qual não se propôs; segundo, sair do país - inicialmente pensara em ir à China, o que considerou “uma tentativa um pouco alucinada”, depois “apareceu Angola no horizonte”, que acabou não dando certo. E dentro de uma série de transações intermediadas entre amigos, resultou indo a Moçambique.

O panorama era o seguinte: em 1977, vivia-se “certa distensão política no Brasil, mas não era pra brincar, não, final de 77”. E não era mesmo, em abril desse mesmo ano, o General Ernesto Geisel, instituiu o chamado “pacote de abril”, contendo várias resoluções que assegurassem a maioria governista no Congresso, garantindo assim, o governo nas mãos do partido Arena, no ano seguinte (PEREIRA, 2003).

Para situar um pouco, em 1975, o MDB ganhou as eleições, causando desconforto aos militares, momento aproveitado por vários setores e organizações sociais para pressionar um processo de transição da abertura política no Brasil. Os militares, então, entenderam que só continuariam no controle se fechassem as portas do Congresso (Idem).

No dia 1º de abril de 1977, Geisel fechou o Congresso e, no dia 14, baixou o pacote que seria o retrocesso desse processo de transição na abertura política do Brasil, impedindo, principalmente que ocorressem as eleições diretas para Governador em 1978 (Ibidem).

Nesse sentido, as condições para continuar no Brasil não eram as melhores. No final do ano de 1977, conseguiu um contato “mais ou menos também alucinado” para facilitar sua saída do Brasil, dessa vez, para Moçambique, uma possibilidade real: “um sujeito no Rio de Janeiro que fazia negócios em Moçambique, era um importador, exportador e que recrutava pessoal para trabalhar em Moçambique”.

Em abril de 1978, Manoel estava na Zambézia, Moçambique, região centro-norte do país, com a finalidade de ministrar aulas de Língua Portuguesa. Seu salário seria pago pelo Governo de Moçambique, o equivalente a 400 dólares. Em território africano atuou com profissionais de diversas áreas e nacionalidades distintas.

A ideia aí é de que eu ia exercitar o ensino, uma coisa que eu me sentia preparado, [...] nós da USP somos muitos prepotentes, às vezes. Bom, a verdade é que chegamos a Moçambique três anos após a independência, três anos estavam completando. É, eu fui parar nessa província, então, eu tive que enfrentar salas de aula e tinha que enfrentar uma outra dificuldade: nós não tínhamos professores. E o que aconteceu, foi que eu tive que encarar uma tarefa, ou eu tinha que voltar porque não tinha sentido a minha estadia lá. Eu e mais dois ou três professores. Mas, profissionais, nós tivemos que descobrir como é que nós fazíamos pras escolas continuarem abertas, porque os professores portugueses, no processo da independência, eles foram embora definitivamente, então, nós ficamos com essa dificuldade.

A convicção de um recém-formado para atuar como professor cooperante em um país estrangeiro, em processo de transição política e desconstrução de uma sociedade colonial, causaram certa estranheza e contradição nas certezas de Manoel. Apesar da “prepotência”, mantinha os pés na razoabilidade e logo percebeu os entraves que impossibilitavam a aplicação dos métodos de ensino apreendidos e utilizados nos momentos de docência no Brasil, inclusive com a educação de jovens e adultos.

O panorama político em Moçambique ainda não havia se estabilizado. Ocorriam ainda ‘ataques’ entre os grupos internos que discordavam entre si, havia, ainda, a influência do capital estrangeiro nessa nova modelagem social, patrocinando grupos que influenciassem e possibilitassem o modelo capitalista no país.

O intelectual em questão se viu diante de uma contradição, confusão que aceita enquanto limitação, pois a “imperfeição” leva ao aprimoramento, ao trabalho, à lapidação do que sempre estará em construção: sua formação. A “primeira experiência em Moçambique” lhe dava a “imagem do cruzado”, cheio de planos, “sabendo o que não queria, foi parar em Moçambique”.

A primeira realidade com a qual os cooperantes se depararam foi a seguinte: como manter as escolas funcionando se não havia professores? Isso porque os anteriores teriam retornado para Portugal. Descobriram que a partir dali teriam que desempenhar outras funções, que não só ministrar as aulas para as quais se dispuseram, tinham também que criar um projeto, de forma que as escolas pudessem funcionar e que o ensino se efetivasse. Tiveram que desempenhar esta tarefa.

Essa mudança de paradigma, para Manoel, o fez reavaliar as práticas já concebidas em função de articular a produção do trabalho em função “de uma nova ligação social”. Nesse sentido, para que houvesse resultado produtivo quanto ao que se propôs, houve uma introspecção que exigiu de Manoel uma retomada das experiências adquiridas, em favor de melhor articular seu “processo de reintegração e de reinvestimento” de sua “existencialidade na nossa “modernidade”, subordinando-se as formas recentes às escolhas de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2004, p. 157).

Foi um momento conflitante, visto que todo o modelo de ensino teve que ser reelaborado, portanto, o modelo balizado no colonialismo português já não foi levado adiante. Então, foram os cooperantes que reestruturaram o ensino em Moçambique, utilizando a mão de obra escassa a que tinham acesso, no caso, os alunos das séries finais; e, ainda, a estrutura do sistema anterior. Todavia, naquele momento, atendeu a toda uma gama distinta de alunos, e não apenas brancos e assimilados, como era o caso da Escola Politécnica, em Maputo, antes da independência.

O panorama necessitava de um plano, que se distribuiu assim: criou-se uma Comissão de Apoio Pedagógico, a qual se responsabilizaria por ministrar aulas para alunos recrutados nas séries finais que, por sua vez, ministrariam as aulas para as séries iniciais. Ao mesmo tempo, nossos cooperantes atuavam diretamente em salas de aulas, respeitando a grade que implantaram.

O ensino até aquele momento em Moçambique só chegava até a 9ª classe, comparando com o ensino brasileiro, ficaria assim: O primário no Brasil corresponderia às turmas de 1ª a 4ª classes; um ciclo correspondente a nossa segunda fase do Ensino Fundamental seriam as turmas de 5ª e 6ª classes; o Ensino Médio, no Brasil, seriam as turmas de 7ª, 8ª e 9ª classes, em Moçambique.

A Comissão de Apoio Pedagógico criou um ano letivo dividido em três períodos: entre esses períodos, haveria quinze dias de planejamento e orientação com os alunos recrutados das oitavas e nonas classes:

O ano letivo lá obedece a três períodos, nos intervalos [...] seriam quinze dias, nós fazíamos preparação e preparava os planos de aula com esses professores, eu tive que fazer isso com o ensino de Língua Portuguesa. Então, essa comissão chama Comissão de Apoio Pedagógico, quer dizer, uma espécie de muleta, né? Pra esses professores, muitos desses viraram professores, [...] vinham [...] a Maputo, [...] tinha o Centro Oito de Março que

preparava professores da seguinte forma, os alunos ficavam dois anos [...] ficavam depois dois anos nas províncias dando aula e voltavam complementar, bom isso tudo foi muito complicado. Em seguida, já houve o endurecimento da questão política, aí o negócio fica armado de novo, aí no final de setenta e nove pra oitenta.

Ao professor Manoel e outros cooperantes couberam a tarefa de planejar e orientar esses alunos-professores recrutados para dar as aulas de Língua Portuguesa, no Centro Oito de Março, em Maputo, capital de Moçambique.

O interessante ao ouvir o professor Manoel são as controvérsias subjetivadas, incorporadas a sua personalidade, apresenta uma séria e comprometida rigidez, matéria de reavaliação constante sobre o seu desempenho profissional.

Para ensinar Língua Portuguesa, Manoel precisou trabalhar Literatura, porém, trabalhar o mesmo currículo ensinado no Brasil, era vivenciar uma lógica controversa frente ao seu projeto político de valorização da cultura local, e não reconhecimento da cultura do outro enquanto referência. Assim, Manoel faz a seguinte análise:

O que eu sabia da literatura de Moçambique era os seguinte, era aquelas antologias, principalmente aquelas antologias ligadas à luta armada, dois ou três poetas importantes, não tinha lido nenhum autor moçambicano até a época, não conhecia. E lá chegando, então, tinha ido dar aula de Língua Portuguesa, evidentemente, e tinha que introduzir a literatura, então eu tive que ler tudo que ia aparecendo e etc. parece um grande sacrifício, na verdade não foi, foi muito divertido porque foi uma época em que eu comecei a descartar todo o arsenal que a minha graduação tinha me oferecido, a licenciatura etc. apanhar todas aquelas coisas, ah! isso não serve, aqui, portanto, não vai servir mais, deixar de lado.

Manoel teve que construir um aparato teórico, próprio de quem é intelectual, para poder desenvolver um trabalho enquanto cooperante em Moçambique. Para tanto, teve que descartar alguns fundamentos dados como certos, como Paulo Freire, e reconstruir uma base a partir do apreendido e de pesquisas e leituras da literatura moçambicana.

Dois anos após o trabalho que desenvolveu no ensino secundário em Moçambique, ele acredita ter iniciado um trabalho direto com as “Literaturas Africanas em Língua Portuguesa de Moçambique”.

A tensão traduzida nessas “Literaturas Africanas”, de Angola e Moçambique, é resultado de uma luta ideológica contra o governo salazarista, que manteve as relações coloniais com países africanos até o 25 de abril de 1974: Revolução dos Cravos (Abdala Jr, 2007).

A importância da literatura descreverá exaustivamente os fatos decorridos na história dessas colônias portuguesas, na tentativa de denunciar, romper laços com a ideologia dominante, e, através desse embate acadêmico, fomentado em grande parte, pelos movimentos de libertação, construir o registro de elementos legítimos à identidade desses povos africanos.

Essa guerra de libertação, ela durou até 74, ela durou dez anos, 74, a partir de 20 de Abril, Portugal... Os militares portugueses que dão o golpe assumem o estado em 25 de abril, um deles, um dos principais reivindicava (inaudível), então essa negociação com os militares, as forças armadas e a Frente de Libertação de Moçambique é para a primeira guerra é o Tratado de Lusarka, 07 de setembro de 74 e com a independência em junho de 75.

Essa guerra de libertação estava enquadrada em um amplo contexto, numa disputa maior que o poder do capital, é a busca de reconhecimento para autonomia de um povo e de sua história (BONNICI, 1998). Na década de 1960, 17 colônias da França e Inglaterra se tornaram países reconhecidos através de acordos pacíficos; esse ano ficou conhecido como o ano de libertação da África.

No entanto, restavam ainda muitos países sob o jugo português: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé.

Os movimentos de libertação estavam enraizados em vários países da África, como o MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola) e a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique).

Em 1974, a Revolução dos Cravos estabeleceu o fim da ditadura em Portugal e das então colônias portuguesas, pois enfraquecera o sistema colonial desses países, promovendo a independência, tanto esperada. No entanto, restou a Moçambique e Angola a espera pela declaração da independência. A primeira passou por um ano de negociações entre o governo português e os guerrilheiros (FRELIMO) para declarar sua independência (SECCO, 2004). Já Angola, declarada independente em 11 de novembro de 1975, entrou numa guerra civil que se encerra no ano de 2002.

Por sua vez, Moçambique experimentara apenas cinco anos de paz, pois até 1990 viveu suas guerras, impossibilitando o avanço econômico do país. Todos os cooperantes eram “trabalhadores identificados por uma determinada postura política, determinado posicionamento ideológico”, e o grupo contava com poucos integrantes estrangeiros, como também moçambicanos “capazes de relativizar. [...] éramos pouquíssimos. [...] não dava muito tempo de ficar nos detalhes, [...], havia questões muito urgentes, muito graves, isso concentrava um pouco o olhar nessas questões”.

Manoel e os outros estavam lá para desenvolver um projeto político, uma ação direta nas transformações e implantação do regime político de um país. Mas um país com muitas “marcas” da colonização. Então, havia momentos de tensão.

Em 1979, surge outro emblema na vida dos cooperantes e de toda a população moçambicana: “houve o endurecimento da questão política, aí o negócio fica armado de novo, aí no final de 79 pra 80”.

Nesse período, Manoel ministra aulas regularmente em três turmas e realiza acompanhamento pedagógico com os professores recrutados, “recebia os planos”, e esporadicamente visitava os “distritos mais distantes pra ver como é que as coisas estavam andando e aí há uma imensa confusão”.

A confusão a que se refere é a herança colonial portuguesa do modelo de ensino em Maputo, capital de Moçambique. Anteriormente, o ensino do Liceu, em Maputo, era destinado apenas aos brancos e assimilados. Já no interior da província, existiam “as escolas secundárias que os alunos faziam até a sexta classe, e paravam”. Havia, ainda, os Liceus de Arte e Ofício, espaço correspondente ao ensino profissionalizante no Brasil, espaço no qual se preparam “profissionais necessários”.

Os Liceus de Artes e Ofícios se localizavam em distritos muito distantes, perto da fronteira do Malawi. Quais eram os profissionais dos liceus? “Esses liceus tinham professores que não eram professores, eram mestres no sentido medieval do termo, então para ensinar carpintaria, ele era um carpinteiro maravilhoso”.

Além dos três modelos citados, tinha ainda a presença muito forte da igreja católica, resquício do período colonial.

Esses liceus tinham professores que não eram professores, eram mestres no sentido medieval do termo, então para ensinar carpintaria ele era um

carpinteiro maravilhoso, mas nós tínhamos também o resto do ensino colonial que era a presença de muitos padres religiosos, então isso gerava, eu imagino... Moçambique nesse momento era um país socialista, um partido político organizado, idealista, então a minha experiência com o ensino imperfeita, imperfeita absolutamente porque eu tinha assim tomado uma descrença por tudo o que eu tinha estudado, então é onde começa meu grande choque com a Pedagogia, com esse receituário e mesmo a minha experiência mais avançada no Brasil que agora reconheço que foi, que foi a experiência com Paulo Freire, isso durante o tempo de estudante eu me envolvi com o processo de aquisição do Paulo Freire na periferia de São Paulo e aquilo me parecia fabuloso porque tá dando aula a noite um projeto muito pensado etc. então, era ao mesmo tempo em que ela era professor era animador para manter as pessoas acordadas, mesmo essa experiência que eu tive na campanha Paulo Sousa que usava o método do Paulo Freire, mesmo isso em Moçambique me pareceu que ficou um pouco assim pobre e tal.

Ao tomar consciência de que a Pedagogia aprendida no Brasil, em especial o método Paulo Freire de Alfabetização, não servia à condição educacional de Moçambique, traduzia para Manoel que as pedagogias tinham como base de reflexão um determinado contexto: momento histórico, grupos sociais, espaços de movimento circunstanciais e que não podiam se desenvolver enquanto receitas a serem utilizadas em contextos diferenciados sem passar por análise, reflexão e mudanças. A decepção, para Manoel, trouxe a certeza de que seria preciso repensar uma pedagogia própria de Moçambique, para Moçambique.

E, inevitavelmente, essa descoberta foi um choque para Manoel, pois na época de estudante da USP, como dito no terceiro capítulo, trabalhou na periferia de São Paulo, utilizando o método Paulo Freire de alfabetização, e desse “receituário” Dessa experiência, tudo “parecia fabuloso”, trabalhar com alfabetização de adultos foi um projeto muito elaborado, “ao mesmo tempo em que era professor, era animador pra manter as pessoas acordadas”. Pondera ter sido essa experiência rica, até hoje, encontra ex-alunos, o que considera bom, e analisa: “especialmente, pra constatar que não sou só eu quem envelhece, [...], mas eles estão ficando velho. Enfim, alguns chegaram ao poder, fizeram o que se faz quando chega ao poder e fizeram falcatruas [...]. Bom, é da norma”.

Assim como encontrou os ex-alunos de São Paulo décadas depois, o Manoel também encontrou alunos moçambicanos, os quais eram mandados aos distritos no trabalho de acompanhamento pedagógico durante o processo em Moçambique. E considera o risco de terem superestimado esses alunos, pois tinham a falsa sensação de que os cooperantes tinham determinado controle sobre esses

professores-aprendentes<sup>37</sup>, quando, na realidade, esses alunos moçambicanos se ocuparam em desenvolver sua autoformação.

Logo, a guerra se desencadeou por todo o país e todo esse projeto educacional estagnou. “O prejuízo de Moçambique é dessas brutalidades, né? O país experimentou no total cinco anos de paz enquanto isso você conta desde 64 até 92, cinco anos de paz, então o país foi destruído, sem contemplação”.

A província da Zambézia ficava longe do centro de decisões políticas: por um lado esse fato isolado “favoreceu” a autonomia do grupo de cooperantes nas escolas da região, já que as visitas oficiais ocorreram esporadicamente; por outro lado, o grupo saiu prejudicado devido ao abandono, se as visitas eram escassas, imagine-se então, os investimentos e materiais necessários. “Ao mesmo tempo havia sem dúvida o abandono, quando você precisasse de uma coisa muito urgente era, não ia chegar, né?”.

Manoel era “um intelectual a favor do ideário político, da libertação de Moçambique, nunca [foi] tratado como estrangeiro” em terra Moçambicana. Por ser um estudioso e conhecedor de sua cultura de origem, há para Manoel diferença relevante entre querer ser como um moçambicano e sê-lo. Esta afirmação de Manoel, em ser moçambicano, se dá pela fala, já que esta é uma das bases de aniquilação do colonizado. Então, falar como moçambicano significa estar inserido na cultura, na vivência e manter uma interação comunicacional sem ruídos, sem dúvidas interpretações. Há também a percepção de Manoel em que o ouvinte se reconheça nele por meio da fala e, portanto, ocorra uma relação de segurança, quando Manoel se refere a ter viajado por muitas vezes e não ser recebido como estrangeiro confirma a relação de confiança e segurança na qual ele se insere.

Como bem lembra Josso (2004, p. 179) “a cultura científica atual criou hábitos de se pensar enclausurantes e redutores e, por outro, cada um de nós desenvolveu, por meio do seu itinerário experiencial, competências especializadas”. Manoel desenvolveu o olhar para o outro e se colocar no lugar do outro estabelecendo assim uma ligação que propiciava a ele certa desenvoltura e sentimento de pertença ao ambiente africano.

---

<sup>37</sup> Diferente de aprendiz quer enfatizar o ponto de vista daquele que apreende seu processo de aprendizagem.

Maria do Carmo, esposa de Manoel, desempenhou junto com ele o papel de cooperante, quando chegaram à Moçambique a FRELIMO tinha seu projeto do “ideário socialista”, iniciado anos antes. “Sempre na mesma província, sempre ficamos em Quilimani, [...] havia em Quilimani, uma, duas, três, quatro grandes escolas. Quatro grandes escolas e..., cinco, tinha uma industrial, também. Cinco grandes escolas”.

Em 1964, a FRELIMO se mobilizou, se posicionou contrário ao colonialismo, aos desmandos do governo colonialista português em solo Moçambicano.

Uma guerra contra o colonialismo português, contra o Estado Português e essa Guerra de Libertação, ela durou até 74, ela durou dez anos. 74, ela... A partir do vinte de Abril, Portugal..., os militares portugueses que dão o golpe, assumem o estado: em 25 de Abril..., um deles, um dos principais reivindicava o poder. Então, essa negociação com os militares, as forças armadas e a Frente de Libertação de Moçambique é... para a Primeira Guerra é o Tratado de Lusarka, 07 de setembro de 74 e com a Independência em junho de 75.

A FRELIMO tinha seu projeto amparado pelo ideário socialista e os cooperantes não foram a Moçambique implantar o socialismo, e sim, desenvolver. Tal desenvolvimento se dava em várias áreas, com profissionais de nacionalidades, muitas vezes, distintas, que ali se encontravam, não pela remuneração, mas por um projeto de vida. “Tinha gente de todas as esferas, no cinema, na ciência de um modo geral, diversos, né? Diversos campos de atividades”.

Todos esses profissionais recebiam pelo trabalho desenvolvido, no caso de Manoel e de outros cooperantes, o salário era pago pelo Governo Moçambicano, no valor de 400 dólares. Ele e sua esposa contavam com 800 dólares ao final do mês, o que de acordo com Manoel, os seus 400 dólares não representavam um terço do que ele recebia em solo brasileiro. Desse total, ainda havia o compromisso de pagar o cursinho pré-vestibular da irmã no Brasil.

No entanto, havia cooperantes que recebiam um salário bem vantajoso, que era pago pelo Governo da Suécia aos cooperantes, obviamente, suecos. Essa Loja Franca, conhecida como loja dos cooperantes, promovia a ideia de que os cooperantes eram privilegiados. O que não é uma verdade completa, primeiro porque nem todos os cooperantes podiam adquirir os produtos da loja, devido aos baixos salários; segundo, devido sua localização geográfica, já que muitos ficavam

no interior do país, muito distante de Maputo, como é o caso de Manoel, de Maria do Carmo e outros conhecidos do casal.

É muito engraçado porque [...] conheço todas essas pessoas que trabalharam lá. [...] O que aconteceu conosco foi pior, não contou tempo para aposentadoria, nós somos todas pessoas de idade avançada e todas na ativa, ainda obrigados, porque o tempo de lá não contou. Naturalmente o tempo que se faz a revolução não entra na aposentadoria e, pobres, então, privilegiados assim... Muito burros pelo jeito, e tal, que não conseguiram roubar nem um bocadinho o estado socialista, mas na verdade também lá junto com os cooperantes suecos que eles foram privilegiados porque eles eram assalariados pelo estado sueco, no meu caso era pago pelo estado moçambicano, se eu pudesse escolher o salário da Suíça ou da Suécia seria perfeito, né? (risos)

Manoel constata, ao narrar sobre esse período, especialmente quando trata do tempo para a aposentadoria, a decepção, o desvelamento de que o projeto socialista fora utópico para ele. Em suas indagações, consciente da escolha que fez em ser cooperante, como leitor crítico, conhecedor do 'ser' e de suas atitudes a partir de suas vivências e leituras, ele se permite também ponderar de direitos como o salário e aposentadoria que o tornam esse persistente professor que acredita no projeto político educacional como transformador de realidade e toma consciência da realidade a ser enfrentada e de que a utopia precisa existir para se permitir analisar o plano real de sociedade. Manoel faz essa exaltação aos seus direitos, mesmo dentro do projeto escolhido e conhecido por ele por não ser possível estar inserido num processo de militância como ele se encontrava engajado, de melhoria de vida populacional e não refletir sobre adequação e melhoria do projeto.

Atualmente, “Moçambique é um país capitalista submetido ao Fundo Monetário Internacional, com grandes problemas, com um grau acentuado de corrupção no estado”. Todavia, todos os cooperantes se identificavam com o “projeto socialista e que em determinado momento entrou em colapso bombardeado de várias frentes, [...], esse grupo até hoje está em ação”. Mas continua mantendo grupos de resistência, mesmo após 23 anos.

Enfim, “essas coisas que a gente conhece”, convive cotidianamente, “essa movimentação fez parte desse jogo, o jogo da utopia, né? Falhou, mas a realidade cobrou o preço e nós pagamos”.

Pensar a formação na multirreferencialidade implica, pois tomar consciência da possibilidade de se pensar como totalidade viva orientada para um devir. É essa razão pela qual a explicitação das buscas induzidas ou escolhidas permite transcender e incluir as dinâmicas psicológica, sociológica e antropológica na narrativa, subordinando estas últimas a um sentido. (JOSSO, 2004, p. 179)

Como pudemos constatar, por meio de alguns momentos da narrativa de Manoel, o trabalho com as Literaturas africanas não se fez ao acaso, e sim, parte de um projeto político pessoal, uma envergadura social enraizada em processos identitários produzidos em um continuum de uma vida, de um sujeito que se percebe e se concebe enquanto ator das múltiplas realidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há outras pequenas coisas que devem ser consideradas, se alguém disser que não é vaidoso, além de vaidoso passa a ser um pouco mentiroso também. Existe [...] certa dose de vaidade, narcisismo, né? E às vezes é prazeroso estar de frente a uma idéia que você trabalhou, que você teve essa idéia muito bem acabada [...] Que você é altamente visível, que você acompanha uma única universidade, o professor de um departamento, de uma área [...] essas coisas todas que tem que se empoderar. Do outro lado eu escolho e, penso muito, adoto muito essa postura do Said, pelo menos nessa questão, diz assim: A independência é contraditória etc, ela é necessária. Pra você ter um pensamento crítico, prá você ter um pensamento que, senão, você adota o que já está pronto, não vamos mais a lugar nenhum, ficamos. Pelo menos ninguém sofre, não há contestação. Ora, quando não há contestação é a morte, né? Que é o triunfo dessa visão religiosa, fundamentalista, que é um dos problemas nossos hoje.

Como o próprio Manoel pontua na citação anterior, ao se tornar um pesquisador, algumas questões tornaram-se inerentes ao processo, como a qualidade do trabalho concluso, o desenvolvimento de uma idéia que é produto de uma pesquisa realizada por você, ter visibilidade dentro de um grupo, adotar uma postura de contestação fundamentada em teorias que sustentem os posicionamentos.

Nesse conjunto de análises mobilizamos conceitos para representar os três sujeitos do discurso do movimento formador: eu, os outros e as coisas. Acreditamos que a narrativa de uma vida remete a uma autointerpretação do que se projeta, é uma leitura reflexiva de si. Os saberes docentes não se separam de nossa vida pessoal, ao contrário, estão intrinsecamente relacionados, ligados e a partir de nosso crescimento humano construímos em nós e nos outros saberes docentes.

Estabelecer o contrato estabelecido na trajetória formativa de um professor, entre o que ele representa o que sente e o que é, e entender os percursos por ele narrados enquanto projeção de uma vivência representativa de um percurso da história do país enquanto contexto de sua trajetória foi exercício complexo. Pois estávamos lidando com um sujeito que teve posicionamento e ação política na vida profissional, se tinha como interlocutor um intelectual.

A análise das narrativas nos propiciou uma reflexão do trabalho docente enquanto entrelaçamento das histórias de vida pessoal e profissional com o contexto

da produção da prática pedagógica. Nesse sentido, analisamos o fazer na docência, expressando de que modo se formam professores, e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal – conhecimento de si – e as experiências exteriores: o conhecimento do outro e o conhecimento do mundo.

O trabalho com narrativas enquanto possibilidade de reflexão sobre os momentos formadores de um docente necessita de um meticuloso cuidado em garantir que o estudo não se torne a representação sem sentidos de descrição e exposição de fatos vivenciados pelo sujeito entrevistado. É importante ter objetividade ao se trabalhar com a memória do outro, cuidando para não simplificar a complexidade da narrativa.

Tentamos encontrar e compreender os momentos marcados por Manoel como aqueles que foram fundamentais para a sua identidade e atuação como docente. Encontramos, então, quatro momentos, que dividimos em capítulos: as primeiras experiências como escola e o pai professor; a leitura como empoderamento; a formação universitária e a militância política no Brasil e em Moçambique. Também sobressaiu um momento mais frustrante em sua vida como professor, a sua saída da pós-graduação da UFG, experiência que o marca muito. Quase a aposentar-se, as experiências profissionais e a credibilidade intelectual que conquistara, contudo, o leva a UNILAB, instituição na qual se aposentou.

Como visto no primeiro capítulo foi delineado um breve histórico da História de Vida do Manoel, suas primeiras experiências com a escola e o pai professor buscando contextualizar um lugar que pudéssemos dispor à toda a dissertação um local de referência: o fato de ter sido alfabetizado no início da adolescência, trazendo à nossa disposição uma memória afetiva dos momentos formativos do seu percurso no ensino fundamental; a lembrança de todos seus professores do ensino primário e suas contribuições nesse primeiro momento; o fato de ter poucos amigos e uma vida introspectiva. Percebemos na representação das narrativas de Manoel, uma certeza indubitável desde sua primeira fala que sempre quis ser professor.

Manoel ressaltou em suas narrativas episódios significativos da sua história de vida e para cada momento refletia sobre os saberes absorvidos em cada etapa de aprendizagem e de vida: seus momentos formadores.

O fato de o pai ter sido professor de suplência o fez buscar o sentido pelo ser professor, projetando e desenvolvendo o projeto inicial paterno: a docência. A forma como narra a espacialidade entre ele e a escola é outro aspecto a ser observado nessa constituição da sua identidade profissional. O sujeito que narrou as longas caminhadas enfatizou cada esforço, não apenas físico dos trajetos mas de superação, como o fato de ser o outro em terra paulista: o negro, o nordestino, o mais velho da sala, o introspectivo. Assim como também superação no âmbito familiar: ter que trabalhar para ajudar nas despesas de casa, conseguir um trabalho que não seja manual para continuar os estudos no período noturno. E talvez a maior resistência narrada por Manoel, não tenha sido os estímulos físicos nem morais, mas uma força motivadora que deve ser própria do sujeito, como a dificuldade de se concentrar na leitura numa casa pequena em que moravam dez pessoas.

A leitura enquanto empoderamento, trabalhado no segundo capítulo, foi com certeza o mais significativo instrumento de poder alcançado por Manoel. A partir da paixão que desenvolveu pela literatura na adolescência ele ampliou seu campo de visão e a gestão do próprio conhecimento, tornando a leitura ferramenta social e política na prática docente.

Ao buscar aprofundamento de suas leituras e interação com projetos sociais, como a Campanha Paulo Souza, e enquanto cooperante em Moçambique, Manoel vai a cada movimento se aproximando do homem de ação política. Entende que o processo de militância no movimento estudantil foi importante, mas percebe que o trabalho com a base, uma militância que alcançasse um maior número de pessoas desprivilegiadas e as inserissem no mundo da leitura e da escrita seria uma arma mais poderosa do que a violência, pois se estaria propondo a cada um daqueles sujeitos direito a autonomia na “gestão de si mesmo”.

O desenvolvimento profissional decorrente da “gestão de si mesmo”, permite ao indivíduo se tornar sujeito de sua própria trajetória docente, mediando sua relação com o processo educativo, através de uma prática dialógica de criação de novos sentidos para as ações construídas no cotidiano da prática pedagógica. Ao entender que a sua prática poderia desconstruir um dos vetores que sustentam a sociedade classista, Manoel utilizou-se do autoconhecimento, do conhecimento dos

outros e da funcionalidade das coisas para ressignificar sua ação docente e mobilizar conceitos para combater os conflitos.

O local da Graduação em sua narrativa se torna o local de escolhas que influenciariam todo seu percurso de vida: continuar no movimento estudantil ou acompanhar a família, participar de projetos sociais ou silenciar diante do estado ditador, ampliar seu projeto socialista se tornando cooperante em outros países ou continuar no Brasil na indecisão do momento.

A ida a Moçambique lhe rendeu talvez um dos principais momentos de sua formação, pois irá refletir diretamente na sua paixão pela literatura e pelo seu projeto político, promovendo a partir daí o campo de estudo de seu doutoramento e, portanto, a porta de acesso para o magistério no ensino superior. A gestão de si enquanto um processo crítico reflexivo, sob a ótica relativa do ensino e aprendizagem, balizada pela autonomia do próprio desenvolvimento profissional leva o sujeito a encontrar-se consigo mesmo, ressignificando-se enquanto profissional.

O trabalho docente permite ao professor instigar um número maior de sujeitos, suscetíveis a adesão de continuidade do projeto que lhes foi apresentado, como no caso do Manoel com o professor Cury no Curso Clássico. E com a maturidade leitora no Curso de Letras aderiu ao projeto da professora Santilli e do Professor Abdala Jr. E no decorrer de sua trajetória docente conquistou vários alunos que deram continuidade ao projeto que vinha desenvolvendo de seus mestres, como no caso do meu co-orientador Márcio Mello e da minha examinadora externa Vima Lia.

No transcorrer da narrativa Manoel falou pouco sobre seu tempo na UFG, tanto a graduação quanto a pós-graduação. E quando aprofundou sobre a instituição o tema estava quase sempre ligado ao seu desligamento na pós-graduação: evento que lhe rendeu muitas mágoas e ressentimentos.

A UNILAB foi o ponto de apoio que encontrou faltando cinco anos para sua aposentadoria. Respaldaado pela credibilidade intelectual que respaldara toda sua trajetória docente, Manoel se enquadrou nos critérios para uma vaga nessa instituição na qual se aposentou.

O trabalho biográfico é um dos instrumentos disponíveis para nos mantermos conscientes daquilo que somos ou idealizamos ser, evitando que essa

imagem real ou projetada seja interferida por posicionamentos estabelecidos por outras pessoas, no intuito de tomar “distanciamento crítico em relação às convicções que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações, nas nossas formas de pensar e trabalhar” (JOSSO, 2004, p.136).

## REFERÊNCIAS

- ABDALA Jr, Benjamim. **Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX**. Cotia - São Paulo: Ateliê Editorial, 2007. 285 p.
- ALENCAR, José de. **Lucíola**. Ática, 2002. 114 p. [1862]
- ALVES, Isaias (1925). **Esboço da vida e obra do “amigo dos meninos” Dr. Abílio César Borges**. In **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial, nº 50, 1º semestre.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Quincas Borba**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009. 304 p.
- BANDEIRA, Manoel. **Madrigal Melancólico**. In **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.
- BONNICI, T. **Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais**. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998. Disponível em: [http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v19\\_n1\\_1998\\_art\\_01.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_01.pdf)
- BRASIL. Decreto-Lei Nº 4.244, 09 de abril de 1942. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961**. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm)>
- BRASILEIRO, Osmando J.; SILVEIRA, Regina a Costa de. **Literatura e oralidade no cordel: identidade e memória cultural nordestina**. Nau Literária: críticas e teorias de literaturas. V. 09, n. 01, Porto Alegre, jan/jun 2013.
- CAVALCANTI FILHO, José Paulo. **Fernando Pessoa: uma quase biografia**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- CHAVES, Wanderson da Silva. **O Partido dos Panteras Negras**. Topoi (RJ), Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 359-364/ jun. 2015.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995. 105 p.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: vol. 3. São Paulo, Brasiliense 194, 271 p.
- BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, M e AMADO, J. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 304 p.

BOFF, Leonardo. **Do iceberg à arca de Noé: o nascimento de uma ética planetária**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. 159 p. (Coleção Os Visionatas).

BONNICI, T. **O Pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura (1990-2001)** [online]. 2nd Ed. Maringá: Eduem, 2012. 375 p. ISBN 978-85-7628-584-7. Available SciELO Books [HTTP://books.scielo.org](http://books.scielo.org)

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa. vol. 28 nº 1 São Paulo Jan/Jun 2002.

CASHMORE, Ellis et al. **Dicionário das Relações étnicas raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000. 596 p.

DELGADO, Lucila. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135 p.

DOMINICÉ, P. **O que a vida lhes ensinou**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. De Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988b, p. 131-153.

DOSSE, Façois. **O Desafio Biográfico: Escrever um Vida**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 440 p.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.

ELLIOT, Anthony. **Teoria Psicanalítica – Introdução**. São Paulo: Editora Loyola, 1996, p. 27.

FARIAS, Francisco Ferreira de. **Industrialização, Conflitos Regionais e Burguesia Compradora Periférica no Brasil (1930-1964)**. Documentos Técnicos Científicos, Volume 41, Nº 03, Julho – Setembro, 2010.

FAVERO, Osmar (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005. 245 p.

FERREIRA, Marieta Moraes (coord.). **Entrevistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 1998. 234 p.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157 p.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio, Paz e Terra, 1986. 116 p.

GAGNEBIN, J.M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Editora Perspectiva: 1999. 116 p.

GARNICA, A. V. M. **O escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da História**. *Ciência & Educação* (Bauru – São Paulo), 1998, 5(1), 27-35.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/152c3669a0992758?projector=1>. 246 p.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 2004. 208 p.

HALL, Stuart. **Cultura Popular e Identidade**. In **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 410 p.

HERRMANN, F. **Andaimes do Real: Psicanálise do Quotidiano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª Ed., 2001.

JOSSO, MARIE-CHRISTINE. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. *Educação e Pesquisa*. V. 25, N 2, São Paulo jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**; prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortex, 2004. 285 p.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2002. 125 p.

WARSCHAUER; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortex, 2004. 285 p.

JOUTARD, Philippe. **Desafios à história oral do século XXI**. In: FERREIRA, M.M; orgs. *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204 p. ISBN 85-85676-84-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989. 82 p.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002. 102 p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... (et. al.). 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. 246 p.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. 40 p.

LEITE, Ana Mafalda. **Breve história, tópicos e questões sobre o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa**. Cerrados\_30.indd 77. Disponível em

LOPES, J. R. B. **Desenvolvimento e migração: uma abordagem histórico-estrutural**. Novos Estudos, CEBRAP 6, São Paulo, 1973.

MARTINE, G. **Migração e metropolização**, Revista São Paulo em Perspectiva, vol. 1, núm. 2, 1987.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. 93 p.

MOTTA, Marly Silva da. **Carlos Lacerda: de demolidor de presidentes a construtor de estados**. In: BOM MEHY, José Carlos Sebe (org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo, Xamã, 1996. 400 p.

MATOS, Paulo Ayres. **A trajetória de Martin Luther King Jr. Uma obra inacabada**. Revista Caminhando. V. 11, n. 18, p. 69-80, jul-dez/2006.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997. 326 p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2007.

MELO, B. M. **Gênero e Exclusão Social**. Relatório de pesquisa de IC/CNPq, Araraquara, 2003.

NASSER, Davi. **Giselle - a espiã nua que abalou Paris**. Ed. Monterrey: Rio de Janeiro. V.3, 1967. 128 p.

NAVAS, A. L. G. P et al. **Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia [online], São Paulo, v.14, n.4, 2009.

NABÃO, M. T. **Algumas questões acerca da utilização de fontes orais no âmbito da pesquisa histórica**. Pós-História, Assis/SP, v. 8, p. 121-143.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2000. 88 p.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. São Paulo, Projeto História – Revista do Programa de Estudos de Pós-graduados em História do Departamento de História, v. 10. 1993, p. 7-28. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf> >.

PEREIRA, [Luiz Carlos Bresser](#). **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. São Paulo: Editora 34, 2003. 454 p.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1999. 351 p.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. *Nuances*, v. III, Presidente Prudente, 1997. p. 05-14.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 191 p.  
Revista Adusp. nº 53 - outubro de 2012 . Disponível em: <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/1498-revista-n-53>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.<sup>a</sup> edição. Petrópolis: Vozes, 1991. 267 p.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993**. Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 128 p.

SECCO, Lincoln. **A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: economias, espaços e tomadas de consciências**. São Paulo: Alameda Casa Editorial / Fapesp / Cátedra Jaime Cortesão, 2004. 294 p.

STRAUBE, Emani Costa. **Do Núcleo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná: 1846-1993**. Curitiba: Fundepar, 1993.

SILVA, E, T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1995. 120 p.

SILVA, L. H. O.; RAMOS JÚNIOR, D. V. **Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre História Oral e Semiótica Discursiva**. Revista Entreletras, [on line], Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012 Disponível em <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwjv\\_4r6qa3LAhWFW5AKHZgxDAUQFgg1MAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.revista.uft.edu.br%2Findex.php%2Fentreletras%2Farticle%2Fdownload%2F958%2F510&usq=AFQjCNHDuE\\_eFmv\\_Gd1BpHbUOWIqkMCgpA&sig2=q0iENGXly-6uEterNS\\_vqw](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwjv_4r6qa3LAhWFW5AKHZgxDAUQFgg1MAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.revista.uft.edu.br%2Findex.php%2Fentreletras%2Farticle%2Fdownload%2F958%2F510&usq=AFQjCNHDuE_eFmv_Gd1BpHbUOWIqkMCgpA&sig2=q0iENGXly-6uEterNS_vqw)>

SILVA, Camila Rodrigues da. **Ditadura matou 47 pessoas ligadas à USP, entre alunos e docentes**. Revista Adusp edição especial [on line]. Edição 53, São Paulo,

2012, outubro 2012a. Disponível em < <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/1498-revista-n-53>>

SILVA, Camila Rodrigues da. **Razões de sobra para se criar a Comissão da Verdade da USP.** Revista Adusp [on line]. Edição 53, São Paulo, 2012, outubro 2012b. Disponível em < <http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/1498-revista-n-53>>

THOMPSON, E. Paul. **A voz do passado – História oral.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. 385 p.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo.** São Paulo: Xamã, 1999. 214 p.

WAISELFIS, J.J. **Mapa da Violência 2013: Os Jovens do Brasil.** Brasília. UNESCO/Instituto Ayrton Senna: 1998. 100 p.

## **ANEXO 01: Bibliografia do Professor Doutor Manoel de Souza e Silva**

### **Artigos completos publicados em periódicos**

1. **SILVA, M. S.** Quatro Negros, Dois ou Três Problemas. Extensão e Cultura (UFG), v. 2, p. 146-153, 2006.
2. **SILVA, M. S.** A poesia moçambicana: gênese, crise e crítica. Scripta, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 226-236, 1997.

### **Livros publicados/organizados ou edições**

1. **SILVA, M. S.** Do alheio ao próprio: a poesia em Moçambique. 1. ed. Goiânia/São Paulo: UFG/Edusp, 1996. v. 1. 140p .
2. **SILVA, M. S.** Noitadas Cínicas - Contos. 1. ed. São Paulo: Edição do Autor, 1977. v. 1. 70p .

### **Capítulos de livros publicados**

1. **SILVA, M. S.** Vozes e Ecos da Negritude: Panorama Visto do Cerrado. In: Benilde Justo Lacorte Caniato; Benjamin Abdala Junior; Elza Miné; Maria Luiza Ritzel Remédios; Nadia Battella Gotlib. (Org.). Abrindo Caminhos - Homenagem a Maria Aparecida Santilli. 1ed.São Paulo: , 2002, v. , p. -.
2. **SILVA, M. S.** Papo de negro: algumas observações sobre identidade negra e literatura no Brasil. In: Luiz Goya; Magno L. Medeiros da Silva; Pedro Sérgio dos Santos; Ricardo Barbosa Lima (Coordenador Geral). (Org.). Direitos humanos e cotidiano. 1ªed.Goiânia - G0: UFG/Unesco, 2001, v. 01, p. 204-215.

### **Textos em jornais de notícias/revistas**

1. **SILVA, M. S.** Quase Alegoria. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 04 nov. 2007.
2. **SILVA, M. S.** Inverno. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 29 set. 2007.
3. **SILVA, M. S.** Criador de Corujas. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 12 ago. 2007.
4. **SILVA, M. S.** O violino e as calças. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 19 jul. 2007.
5. **SILVA, M. S.** Conversas Alheias. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 24 maio 2007.
6. **SILVA, M. S.** Dona Bárbara. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 08, 22 nov. 2006.
7. **SILVA, M. S.** Dona Janaína. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 01 out. 2006.
8. **SILVA, M. S.** Era manhã de setembro. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 23 ago. 2006.
9. **SILVA, M. S.** Lenda do viúvo do fígado branco (2). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 20 jul. 2006.
10. **SILVA, M. S.** Lenda do viúvo do fígado branco. (1) Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 08, 07 jul. 2006.
11. **SILVA, M. S.** Gordos, Tortos e Feios. Jornal O Popular, Goiânia, p. 7, 02 jul. 2006.

12. **SILVA, M. S.** Secreto, inconfessado. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06, 25 jun. 2006.
13. **SILVA, M. S.** Amigos no bar (2). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 26 jun. 2005.
14. **SILVA, M. S.** Amigos no bar (1). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 01 jun. 2005.
15. **SILVA, M. S.** Mortes literárias. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 22 maio 2005.
16. **SILVA, M. S.** Noivos. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 07 abr. 2005.
17. **SILVA, M. S.** Gladiadores. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 02 mar. 2005.
18. **SILVA, M. S.** Ganhos, perdas. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 15 fev. 2005.
19. **SILVA, M. S.** Perdas, ganhos. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 16 jan. 2005.
20. **SILVA, M. S.** Liberthad. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 21 dez. 2004.
21. **SILVA, M. S.** Onde estão? Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 09 dez. 2004.
22. **SILVA, M. S.** Vozes pequenas. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 21 nov. 2004.
23. **SILVA, M. S.** Companheira. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 01 out. 2004.
24. **SILVA, M. S.** Me and Miss W. (III). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 22 set. 2004.
25. **SILVA, M. S.** Me and Miss W. (II). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 07 ago. 2004.
26. **SILVA, M. S.** Me and Miss W. (1). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 25 jul. 2004.
27. **SILVA, M. S.** Cidades. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, 06 jun. 2004.
28. **SILVA, M. S.** Ruas de Maputo (2). Crônicas e outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 21 maio 2004.
29. **SILVA, M. S.** Ruas de Maputo (1). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 06 maio 2004.
30. **SILVA, M. S.** Quase hecatombe amorosa (2). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 22 abr. 2004.
31. **SILVA, M. S.** Quase hecatombe amorosa (1). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 28 mar. 2004.
32. **SILVA, M. S.** Paixões, flores e frutos. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 20 fev. 2004.
33. **SILVA, M. S.** Luares. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 18 jan. 2004.
34. **SILVA, M. S.** Visitando A. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 16 dez. 2003.
35. **SILVA, M. S.** Timbila Muzimba. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 25 nov. 2003.

36. **SILVA, M. S.** Antônio. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 01 nov. 2003.
37. **SILVA, M. S.** Outubro. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 24 out. 2003.
38. **SILVA, M. S.** Situações, preocupações. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 11 out. 2003.
39. **SILVA, M. S.** Corvo (II). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 26 set. 2003.
40. **SILVA, M. S.** Corvo (1). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 14 set. 2003.
41. **SILVA, M. S.** Acupuntura. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 27 ago. 2003.
42. **SILVA, M. S.** Maestro (Para Noite Ilustrada). Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 15 ago. 2003.
43. **SILVA, M. S.** João Henrique. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 26 jul. 2003.
44. **SILVA, M. S.** Você já amou? Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 01 jul. 2003.
45. **SILVA, M. S.** Lutadores. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 12 jun. 2003.
46. **SILVA, M. S.** Princesas. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 01 jun. 2003.
47. **SILVA, M. S.** Aprendendo a Nadar. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 09 maio 2003.
48. **SILVA, M. S.** Crocodilo. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 24 abr. 2003.
49. **SILVA, M. S.** Prego no pao - II. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O popular, Goiânia, 02 abr. 2003.
50. **SILVA, M. S.** Prego no pao - I. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, 15 mar. 2003.
51. **SILVA, M. S.** O Caminho de Mbabane. Crônicas e Outras Histórias. . Jornal O Popular, Goiânia, 02 mar. 2003.
52. **SILVA, M. S.** O poeta viajante. Jornal Opção, Goiânia, 06 nov. 1994.
53. **SILVA, M. S.** Presidente Samora. Leia, São Paulo, v. 97, p. 9 - 9, 10 nov. 1986.
54. **SILVA, M. S.** Aloprado miolo de zaga - conto. Movimento, São Paulo, v. 126, p. 20 - 20, 28 nov. 1977.
55. **SILVA, M. S.** Ronda Astral. Crônicas e Outras Histórias. Jornal O Popular, Goiânia, p. 06.

#### **Trabalhos completos publicados em anais de congressos**

1. **SILVA, M. S.** Cecília Meireles e Noémia de Souza: trocas de olhares. In: XI congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador. XI Conlab, 2011.
2. **SILVA, M. S.** Na cadência do samba. In: VI Congresso da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos do Brasil (ALADAAB), 1998, Brasília. Crises e Reconstruções. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1996. v. 1. p. 65-70.

#### **Resumos publicados em anais de congressos**

1. **SILVA, M. S.** O Trânsito da Moça Fantasma. In: IV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Crioulos e Similares (ABECS), 2006, Goiânia. IV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Crioulos e Similares (ABECS), 2006. v. único. p. 20.
2. **SILVA, M. S.** Na cadência do samba. In: VI Congresso da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos do Brasil (ALADAAB), 1996, Brasília. África e Ásia: Conflitos e Reconstruções. Brasília: Centro de Seleção e de Promoção de Eventos - CESPE, 1996. v. 1. p. 8-8.
3. **SILVA, M. S.** A poesia moçambicana: gênese, crise e crítica. In: Simpósio internacional de estudos africanos, 1995, Belo Horizonte. Simpósio internacional de estudos africanos. Belo Horizonte: PUC - MG, 1995. v. 1. p. 21-21.

### **Apresentações de Trabalho**

1. **SILVA, M. S.** Brasil-África: algumas permutas.. 2013. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).
2. **SILVA, M. S.** Cecília Meireles e Noémia Souza: Troca de Olhares. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
3. **SILVA, M. S.** Mão e pés de pretos vistos do Brasil e de Moçambique.. 2010. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
4. **SILVA, M. S.** A Cartomante de Marcos Faria e de Machado de Assis. 2008. (Apresentação de Trabalho/Outra).
5. **SILVA, M. S.** Alforria de Pancrácio - Machado de Assis e a Abolição. 2008. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
6. **SILVA, M. S.** A historicidade das literaturas africanas de língua oficial portuguesa. 2008. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
7. **SILVA, M. S.** Potencialidades no ensino de tópicos de literaturas africanas na Educação Básica. 2007. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
8. **SILVA, M. S.** As Literaturas Africanas. 2007. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
9. **SILVA, M. S.** O Trânsito da Moça-Fantasma. 2006. (Apresentação de Trabalho/Outra).
10. **SILVA, M. S.** Para entender o negro no Brasil de hoje. 2005. (Apresentação de Trabalho/Outra).
11. **SILVA, M. S.** Lima Barreto e Mário de Andrade. 2005. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
12. **SILVA, M. S.** Parentes Comidos, Tradições Construídas. 2004. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).
13. **SILVA, M. S.** Slave Routes and Oral Tradition in Southeastern Africa . 2004. (Apresentação de Trabalho/Outra).
14. **SILVA, M. S.** Arguente da comunicação proferida pela Dra. Márcia dos Santos: O papel que CALL poderá desempenhar na disseminação de informação sobre o HIV-SIDA. . 2003. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
15. **SILVA, M. S.** Literatura e Relações Raciais. 2000. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
16. **SILVA, M. S.** Papo de negro: algumas observações sobre identidade negra na literatura brasileira. 2000. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
17. **SILVA, M. S.** Encontros e impasses, poesia, colonização, descolonização.. 1999. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
18. **SILVA, M. S.** Água, sangue, ritmo: vozes da negritude. 1999. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

19. **SILVA, M. S.** A Voz do Dono e o Dono da Voz. 1999. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
20. **SILVA, M. S.** Poesia Negra: a busca de um sentido. 1999. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
21. **SILVA, M. S.** Jurubatuba, Adeus. 1998. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
22. **SILVA, M. S.** A poeta moçambicana: gênese, crise e crítica. 1996. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
23. **SILVA, M. S.** Alguns resmungos sobre romances de aventura. 1996. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
24. **SILVA, M. S.** Na cadência do samba. 1996. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
25. **SILVA, M. S.** Ecos da Negritude no Cerrado. 1995. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
26. **SILVA, M. S.** Cor, aspecto, consistência: alguns palpites sobre a imagem do brasileiro na poesia de Mário de Andrade.. 1993. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
27. **SILVA, M. S.** Os perigos do Dia: Os Cus de Judas, de Lobo Antunes, e Uma noite na Guerra, de Carlos Coutinho. 1992. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
28. **SILVA, M. S.** Literatura Moçambicana. 1991. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
29. **SILVA, M. S.** Membro de mesa-redonda no I Encontro de Professores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. 1991. (Apresentação de Trabalho/Outra).
30. **SILVA, M. S.** A literatura moçambicana. 1991. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
31. **SILVA, M. S.** A literatura moçambicana. 1990. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
32. **SILVA, M. S.** Literatura e Resistência. 1987. (Apresentação de Trabalho/Outra).
33. **SILVA, M. S.** Literatura: Assimilação-Resistência. 1986. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
34. **SILVA, M. S.** Literatura, colonização, assimilação, resistência.. 1985. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
35. **SILVA, M. S.** Mesa redonda: literaturas de língua portuguesa: aproximações. 1984. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

## **ANEXO 02: PLANO DA DISCIPLINA/UNILAB**

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB**  
**Coordenação de Ensino de Graduação**  
**Setor de Estudo: História e Cultura dos Povos de Língua Portuguesa**

### **Sociedade, história e cultura nos espaços lusófonos**

Carga horária: 45 horas

Prof. Luís Tomás Domingos

Prof. Manoel de Souza e Silva

Prof<sup>a</sup>. Maria do Carmo Ferraz Tedesco

### **Programa do curso**

#### **1. Ementa:**

O mundo que o europeu encontrou: o ordenamento das sociedades africanas e americanas antes do século XVI. Intercâmbios econômicos e culturais no contexto colonial – o tráfico de escravos. Índios e negros na construção da nação brasileira. Do pan-africanismo às lutas de libertação: a literatura como resistência e afirmação da identidade negra. Pós-independência: conflitos sociais e reordenamento político-cultural.

#### **2. Objetivos**

##### **a. Objetivos Gerais:**

- Compreender os diferentes olhares dirigidos para um mesmo problema e como as narrativas são construídas a partir de campos de força.
- Ser capaz de posicionar-se nos contextos histórico-culturais analisados.

##### **b. Objetivos específicos**

- Identificar e interpretar o ponto de vista dos autores ao promoverem a descrição das sociedades americanas e africanas.
- Compreender a diversidade das experiências dos sujeitos históricos e as representações produzidas no contexto das relações coloniais.
- Perceber semelhanças e diferenças nas experiências vividas pelas sociedades colonizadas.
- Compreender as estratégias de resistência desencadeadas pelos africanos frente a dominação europeia

#### **3. Conteúdos Programáticos**

## I – Os mundos que o europeu encontrou

1. ADICHIE, Chimamanda. Perigos da história única. In:

[http://www.ted.com/talks/lang/por\\_pt/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)

(2 aulas. Assistência, discussão em grupo e fatura do relatório, oral e escrito)

2. O olhar dos cronistas

2.1 ALENCAR, José. **Iracema**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. Cap. 3, p. 259-260.

SOUZA, Gabriel Soares de. **Tratado Descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1971. Caps. 152 (CLVII), 158 (CLVIII), 163 (CLXIII). (2 aulas. Leitura, discussão e fatura de relatório)

2.2. AZURARA, Gomes Eanes de. **Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné**. Portugal: Pub. Europa-América, s/d. Caps. LXXVI (76) e LXXX (80) p. 206 e 213. (2 aulas. Leitura e discussão)

2.3. CORREA, Sonia & HOMEM, Eduardo. **Moçambique: primeiras machambas**. Rio de Janeiro: Margem Editoria, 1977. Cap. 1: Uma Longa História, p. 13-34. (Leitura prévia + 2 aulas. Leitura, discussão e apresentação de relatório oral e escrito. SEMINÁRIO.)

## II – Trocas no contexto colonial.

1. Biografia de Mahommah Baquaqua. In RUFFATO, Luiz (org). **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009, p. 206-226. (Leitura prévia + 2 aulas)

2. ANDREONI, João António (André João Antonil). **Cultura e Opulência do Brasil**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1967. Cap. IX: Como se há de haver o senhor de engenho com os escravos, p. 159-164. (2 aulas. Leitura e discussão)

3. THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Cap. 4: O processo de escravidão e o comércio de escravos, p. 153-185. (4 aulas. Leitura prévia e discussão. SEMINÁRIO.)

4. ALVES, Castro. **Poesias Completas**. R.J. Edições Ouro, s/d. Poema: Navio Negro, p. 225-232. (Ilustração do capítulo de Thornton)

5. CASTRO, Yeda Pessoa de. Redescobindo as línguas africanas. In: CHAVES, R., SECCO, C., MACÊDO, T. (org). **Brasil/África: Como se o mar fosse mentira**. Maputo: Imprensa Universitária/UEM, 2003, p. 359-373. (Leitura prévia + 2 aulas para discussão)

## III – Pan-africanismo e Negritude

1. SOUZA, Noémia de. **Sangue Negro**. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2001. Poema: Sangue Negro, p.140-142. (1 aula)

2. TENREIRO, Francisco José. **Coração em África**. Lisboa: Ed. África - literatura, arte e cultura, 1982. Poema: Epopéia, p.71-74. (1 aula)

3. ANDRADE, Mário. (org) **Antologia Temática de Poesia Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed, 1975. Poema: NETO, Agostinho. Voz do Sangue, p.147. (1 aula)

4. TRINDADE, Solano. **Poemas Antológicos**. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 2008. Poema: Canto dos Palmares, p.137-143. (1 aula)

5. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Cia das Letras, 2000. Cap. 2: Uma História de “Diferenças e Desigualdades”. As doutrinas raciais do século XIX, p.43-66. (Leitura Prévia + 4 aulas. Discussão e fatura de relatório oral e escrito. SEMINÁRIO.)

6. DU BOIS, W. E. B. **As almas das gentes negras**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999. Cap. 1 – Sobre nossas lutas espirituais, p.51-62. (leitura prévia + 2 aulas para discussão)

## IV – Lutas de libertação

1. ANDRADE, Costa. **Literatura Angolana** (Opiniões) Lisboa: Ed 70. Literatura angolana: uma visão sócio-histórica, p. 43-60. (Leitura prévia + 2 aulas para discussão)
2. MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Capítulo 5: Resistência – À procura dum movimento nacional-p 107-130. Lisboa: Sá da Costa, 1977. (Leitura prévia + 2 aulas)
3. CABRAL, Amílcar. A cultura nacional (cap. 8) **A Arma da Teoria. Unidade e Luta I**. Lisboa: Seara Nova, 1978. 2ª ed. (Leitura prévia + 4 aulas. Discussão e fatura de relatório oral e escrito. SEMINÁRIO.)

#### 4. Metodologia

- Leitura e produção de fichas e textos individualizados, discussão e apresentação em/no grupo.
- Discussão dos temas propiciados pelas leituras e interpretações dos textos indicados em cada aula.
- Identificação e discussão das idéias, conceitos e contextos dos textos e das concepções históricas e literárias dos autores.

#### 5. Avaliação

- Avaliação individual e contínua produzida a partir das diferentes participações (fichamentos, apresentações, relatórios) durante as aulas. Avaliação individual escrita.

#### 6. Referências Bibliográficas

- ALENCAR, José. **Iracema**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977
- ALVES, Castro. **Poesias Completas**. R.J. Edições Ouro, s/d.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1999.
- ANDRADE, Mário.(org) **Antologia Temática de Poesia Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed, 1975.
- ANDRADE, Costa. **Literatura Angolana** (Opiniões) Lisboa: Ed 70.
- ANDREONI, João António (André João Antonil). **Cultura e Opulência do Brasil**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1967.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai**. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- AZURARA, Gomes Eanes de. **Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné**. Portugal: Pub. Europa-América, s/d.
- BERND, Zilá. **A Questão da Negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção QUALÉ.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BRUNSCHINWIG, Henri. **A Partilha da África Negra**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- CABRAL, Amílcar. **A Arma da Teoria**. Unidade e Luta I. Lisboa: Seara Nova, 1978. 2ª ed.
- CARRILHO, Maria. **Sociologia da Negritude**. Lisboa: Edições 70, 1976.
- CHAVES, R., SECCO, C., MACÊDO, T. (org). **Brasil/África: Como se o mar fosse mentira**. Maputo: Imprensa Universitária/UEM, 2003
- CORREA, Sonia & HOMEM, Eduardo. **Moçambique: primeiras machambas**. Rio de Janeiro: Margem Editoria, 1977.
- DECREAENE, Philippe. **Pan-Africanismo**. SP: Difel, 1962 (Coleção Saber Atual)
- DOSSIÊ Brasil/África. **Revista USP**, nº 18, jun-jul-ago, 1993, p.101-111.
- DU BOIS, W. E. B. **As almas das gentes negras**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999.
- FANON, Frantz. **!Escucha, blanco!** Barcelona: Ed. Nova Terra, 2ª ed., 1970. Título original: *Peau Noire, Masques Blancs*. Paris: Seuil, 1952
- \_\_\_\_\_ **Os Condenados da Terra**. Lisboa: Ulmeiro, s/d.

- FELICIANO, José Fialho. **Antropologia Econômica dos Thonga do Sul de Moçambique**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1988 (Estudos 12).
- FRELIMO. **História de Moçambique**. Porto: Afrontamento, 1971.
- FRY, Peter (org.) **Moçambique. Ensaio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.
- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 9ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. 1ª reimpressão revista.
- HERNANDES, Leila Leite. **A África na sala de aula**. Visita à História Contemporânea. SP: Selo Negro, 2005.
- HOBBSAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. & RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. S. Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HONWANA, Alcinda Manoel. **Espíritos Vivos, Tradições Modernas**. Possessão de Espíritos e Reintegração Social Pós-Guerra no Sul de Moçambique. Maputo: Promédia, 2002, vol. 15.
- JUNOD, Henrique, A. **Usos e Costumes dos Bantos**. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1974, 2ª ed., Tomo I e II.
- KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro**.
- KI-ZERBO, J. (org.) **História Geral da África**. São Paulo: Ática/Unesco, 1982.
- KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- LOFORTE, Ana Maria. **Gênero e Poder Entre os Tsonga de Moçambique**. Maputo: PROMÉDIA, 2000.
- LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África**. Uma história de suas transformações. RJ; Civ. Brasileira, 2002.
- MACHEL, Samora. **A Nossa Luta**. Maputo: Imprensa Nacional, 1975.
- MAR, Eli J. E. **Exploração Portuguesa em Moçambique. 1500-1973**. Dinamarca: African Studies Editorial, 1975.
- MARQUES, Janote Pires. **Festas de Negros em Fortaleza**. Territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900). Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.
- MBEMBE, Achille. As formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, n. 1, 2001, pp. 179-209.
- MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. Usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNDIMBE, V. Y. **The Invention of África**. Gnosis, Philosophy and the order of knowledge. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press/ London: James Curry, 1996.
- NEGRÃO, José. **Cem Anos de Economia da Família Rural Camponesa**. Maputo: Promédia, 2001.
- PANTOJA, Selma. **Entre Áfricas e Brasis**. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Marco Zero, 2001
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *In Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, 1989, p.3-15.
- \_\_\_\_\_. Memória e Identidade Social. *In Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992, p.200-212.
- PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- REIS, João José. **A morte é uma festa**. Ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- RIDEL, Oswaldo de Oliveira. **Perspectiva antropológica do escravo no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 1988.
- ROCHA, Aurélio. **Associativismo e Nativismo em Moçambique**: Contribuição para o Estudo das Origens do Nacionalismo Moçambicano. Maputo: Promédia, 2002, vol. 14.
- RUFFATO, Luiz (org). **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009
- SAID, Edward W. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Cultura e Imperialismo**. São Paul: Cia das Letras, 1995. (2ª reimpressão/ 2005)
- SAN BRUNO, Emílio. **Zambeziã**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1999.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- SERRA, Carlos (dir.). **História de Moçambique**. Maputo: Livraria Universitária, 2000. 2 volumes
- SILVA, Alberto Costa e. **A enxada e a lança**. A África antes dos portugueses. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A manilha e o libambo**. A África e a Escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Um rio chamado Atlântico**. A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. URFJ, 2003
- SILVA, Manoel de Souza e. **Do Alheio ao Próprio**. SP: Edusp/ Goiânia: UFG, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.
- SKIDMORE, Thomas. O Negro no Brasil e nos Estados Unidos, **Argumento**, ano 1, nº 1, outubro de 1973.
- SLENES, Robert. **Na Senzala uma Flor** – Esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- SOARES, Carlos Eugênio Libâneo. **A Capoeira escrava**.
- SOUZA, Noémia de. **Sangue Negro**. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2001.
- SOUZA, Gabriel Soares de. **Tratado Descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1971.
- SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro** – A pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- TENREIRO, Francisco José. **Coração em África**. Lisboa: Ed. África - literatura, arte e cultura, 1982.
- THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- TRINDADE, Solano. **Poemas Antológicos**. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 2008.
- ZAMPARONI, Valdemir Donizette. **Entre Narros & Mulungos**. São Paulo: USP, 1998, (tese de doutorado).