

RESISTÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS

DESENVOLVIMENTO
E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA
NA REGIÃO SUL



JOANA CÉLIA DOS PASSOS
ELIANE DEBUS
(Organizadoras)


ATILÊNDE
EDITORA

Este livro reúne um conjunto de textos de estudos que têm como ponto comum as relações étnico-raciais que estiveram presentes no **III Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Sul: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira (III COPENE SUL)**, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Florianópolis, nos dias 10, 11, 12 e 13 de julho de 2017. Na urdidura da trama, evento e texto se entrelaçam e se constituem história.

O evento foi realizado num momento político-econômico e educacional avassalador para os princípios democráticos, os direitos fundamentais e as políticas conquistadas pelos grupos historicamente discriminados e ignorados no Brasil – um golpe parlamentar, judiciário e midiático se instala e retira de cena a primeira mulher legitimamente eleita para presidenta da República, Dilma Rousseff. E é nessa conjuntura que o III COPENE Sul se torna um espaço de resistências e re-existências. Resistência que nos faz reunir, congregar e construir possibilidades políticas para o RE-EXISTIR ao enfrentamento do racismo e ao desmonte das políticas de igualdade racial para o bem viver de toda a sociedade brasileira (PASSOS, 2017).

Ao elegermos como tema para o III COPENE SUL **“Negras e negros no Sul do Brasil: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira”**, queremos afirmar que nosso patrimônio e a cultura afro-brasileira estão vivos nas expressões da cultura e formam, com relevância, o conjunto dos bens materiais e imateriais do patrimônio brasileiro. Além de dar visibilidade para a resistência da população negra presente no mundo urbano e rural, onde as religiões de matrizes africanas, as charqueadas, os quilombos, o cacumbi, os clubes negros, as irmandades, os festejos, as escolas de samba e a diversidade de manifestações culturais de origem africana, os movimentos negros, a economia, o afroempreendedorismo e a tecnologia sustentam e legitimam as negras e negros no Sul do Brasil, como sujeitos ativos da história e da memória presentes.

A presente coletânea traz como centralidade a educação, o desenvolvimento, a arte e a superação do racismo. Nos 130 anos de uma abolição inacabada, nossa agenda coletiva continua sendo RE-EXISTIR propositivamente.

As organizadoras.

RESISTÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS

DESENVOLVIMENTO
E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA
NA REGIÃO SUL





JOANA CÉLIA DOS PASSOS
ELIANE DEBUS
(Organizadoras)

RESISTÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS

DESENVOLVIMENTO E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA NA REGIÃO SUL

Realização:



Apoio:



ATILÊNDE
EDITORA

Copiart

Tubarão-SC, 2018

Conselho Editorial Atilênde

Dora Lúcia Bertílio (UFPR)

Ilse Scherer-Warren (UFSC)

João Carlos Nogueira (NEN/Atilênde)

Joelzito Araújo (Cineasta/RJ)

Kabengele Munanga (USP)

Márcia Lima (USP)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar)

Vânia Beatriz Monteiro da Silva (UFSC)

Revisão técnica e fixação do texto: Amilcar Oliveira

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa: Rita Motta, sob coord. da Gráfica e Editora Copiart

Impressão: Gráfica e Editora Copiart

Tiragem: 1000 exemplares

Fotos da capa:

Imagem 1. Festa do Rosário – Curitiba (PR)/Daniel Rebello

Imagem 2. Sociedade Recreativa União Operária – Laguna (SC)/Arquivo pessoal/Joana Célia dos Passos

Imagem 3. Ponte dos Dois Arcos, Passo dos Negros – Pelotas (RS)/Luiz Carlos Vaz

R433 Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região sul/Joana Célia dos Passos, Eliane Debus, (organizadoras). – 1. ed. – Tubarão (SC): Copiart; Florianópolis: Atilênde, 2018. 312 p.; 21 cm.

ISBN: 978-85-8388-131-5

Inclui referências

1. Cultura afro-brasileira – Aspectos antropológicos. 2. Negros – Brasil – História. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. I. Passos, Joana Célia dos. II. Debus, Eliane.

CDU: 37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



ATILÊNDE
EDITORA

EDITORA ATILÊNDE

Av. Luiz Boiteux Piazza, 4810 – Ponta das Canas
Florianópolis-SC. CEP: 88.056-000

E-mail: nen.br.org@gmail.com

Copiart

GRÁFICA E EDITORA COPIART

Rod. Norberto Brunato, 2818. KM02. São João MD.
Tubarão-SC. CEP: 88702-803

(48) 3626-4481

E-mail: contato@graficacopiart.com.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Joana Célia dos Passos</i>	
<i>Eliane Debus</i>	
Trabalhadores(as) Negros(as): Desenvolvimento, Redes e Empreendedorismo no Brasil Meridional	19
<i>João Carlos Nogueira</i>	
Cidadania no pós-Abolição: associativismo negro em Florianópolis no início do século XX	41
<i>Karla Leandro Rascke</i>	
O tenso enegrecimento do cinema brasileiro	65
<i>Joel Zito Araújo</i>	
Uma análise de representações visuais de mulheres em contos de literatura afro-brasileira	79
<i>Ione da Silva Jovino</i>	
<i>Renan Fagundes de Souza</i>	
A presença negra na literatura brasileira: refletindo sobre adjetivação e critérios.....	99
<i>Maria Aparecida Rita Moreira</i>	
A literatura africana de língua portuguesa para infância publicada no Brasil.....	123
<i>Eliane Debus</i>	
Atravessando pontes: arte e educação em sala de aula na implementação da Lei 10.639/03.....	139
<i>Angela Maria de Souza</i>	

Ações Afirmativas, lei 12.711/12: balanços e projeções	167
<i>Georgina Helena Lima Nunes</i>	
O acesso e permanência de estudantes negros(as) na Universidade Regional de Blumenau.....	191
<i>Carli Verona Carneiro</i>	
<i>Carlos Alberto Silva da Silva</i>	
Relações Étnico-Raciais, racismo e etnocentrismo em pesquisas educacionais	207
<i>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</i>	
<i>Paulo Vinicius Baptista da Silva</i>	
<i>Nilsa Maria Conceição dos Santos</i>	
<i>Roberta Regina Chaves Veloso</i>	
Estado da arte: Educação e Relações Étnico-Raciais	243
<i>Paulo Vinicius Baptista da Silva</i>	
<i>Kátia Regis</i>	
<i>Shirley Aparecida de Miranda</i>	
Uma aproximação das metodologias de implementação da lei 10.639/2003 a partir de uma pesquisa de estado da arte.....	261
<i>Lucimar Rosa Dias</i>	
<i>Maysa Ferreira da Silva</i>	
<i>Wilker Solidade</i>	
Estudos pós-coloniais e antirracismo	295
<i>Gislene Aparecida dos Santos</i>	

O III CONGRESSO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) DA REGIÃO SUL: UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS

JOANA CÉLIA DOS PASSOS

ELIANE DEBUS

E essa tal liberdade, aonde é que anda, aonde é que vai?

E a democracia aonde é que anda, aonde é que vai?

E os meus direitos, aonde é que anda, aonde é que vai?

E teu respeito, aonde é que anda, aonde é que vai?

Cadê o amor, aonde é que anda, aonde é que vai?

E a justiça, aonde é que anda, aonde é que vai?

(DONA GEORGINA, Dandara Manoela)

Este livro, que ora se apresenta, reúne um conjunto de textos de estudiosos que têm como ponto comum as relações étnico-raciais que estiveram presentes no **III Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Sul: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira (III COPENE SUL)**, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Florianópolis, nos dias 10, 11, 12 e 13 de julho de 2017. Na urdidura da trama, evento e texto se entrelaçam e se constituem história.

O evento foi realizado num momento político-econômico e educacional avassalador para os princípios democráticos, os direitos fundamentais e as políticas conquistadas pelos grupos historicamente discriminados e ignorados no Brasil – um golpe parlamentar, judiciário e midiático se instala e retira de cena a primeira mulher legitimamente eleita para presidenta da República, Dilma Rousseff. E é nessa conjuntura que o III COPENE Sul se torna um espaço de resistências e re-existências. Resistência que nos faz reunir, congrega e construir possibilidades políticas para o RE-EXISTIR ao enfrentamento do racismo e ao desmonte das políticas de igualdade racial para o bem viver de toda a sociedade brasileira (PASSOS, 2017).

A conjuntura de forte autoritarismo e conservadorismo estatal, com as deliberações do atual governo, revelam uma avalanche de retrocessos cujos resultados afetam diretamente a vida da população negra e asseveram as assimetrias entre brancos e negros, com o congelamento nos investimentos na área da saúde e da educação; a supressão de direitos sindicais e trabalhistas; a possível aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 181, que criminaliza o aborto, inclusive em caso de estupro; os cortes orçamentários na Ciência e Tecnologia; o uso ostensivo da força militar e policial; a privatização de empresas estatais; a (de)reforma do Ensino Médio, que atinge jovens das camadas populares e negros e cria mais obstáculos aos jovens da escola pública para que se tornem universitários; os cortes no orçamento universitário; a nefasta onda conservadora que retira as questões de gênero e sexualidade dos planos de educação e da Base Nacional Curricular Comum e persegue professores(as); o desmonte das políticas de igualdade racial, mulheres, juventude e direitos humanos, entre outros. Com isso, a agenda da igualdade racial no Brasil como política de Estado está ameaçada, ainda que os casos de racismo se avolumem.

Temos o acirramento de práticas fascistas, racistas, sexistas, machistas, xenofóbicas, lgbtfóbicas, propiciadas por um clima favorável

em que até mesmo a Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia de Santa Catarina se sente confortável em divulgar um parecer racista sobre o projeto deste evento, dizendo literalmente: “Da forma como está formatado, sobretudo, a programação envolve exclusivamente (ou quase) representantes de uma só raça”. Expondo um critério até então nunca utilizado na aprovação de outros tantos projetos realizados por pesquisadores(as) brancos(as).

Sim, estamos no Sul do Brasil e em Santa Catarina, um estado que historicamente ignora a existência de negros e indígenas em sua composição. É aqui que para todo lado a indicação é que você está chegando no vale europeu, ainda que você esteja entrando em áreas indígenas ou quilombolas. É aqui que cidades se autointitulam como “a mais alemã do Brasil” ou “Europa brasileira”. É aqui que escola confessional pede que crianças se caracterizem de favelados do Rio de Janeiro; é aqui que haitianos e africanos todos os dias têm sofrido violências. É aqui que a suástica nazista é pichada, inclusive nas paredes da universidade. É aqui que casas de santo sofrem vandalismos, que jovens negros são enxotados de espaços de lazer, é aqui que o separatismo se faz forte (PASSOS, 2017).

Mas é aqui, no Sul Meridional, a despeito do racismo, que por gerações negros e negras resistem e constroem suas condições culturais, econômicas e possibilidades de vida. Cada um dos estados que compõem a nossa região tem uma história muito consistente da população negra. Por isso, ao elegermos como tema para o III COPENE SUL “**Negras e negros no Sul do Brasil: desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira**”, queremos afirmar que nosso patrimônio e a cultura afro-brasileira estão vivos e formam, com relevância, o conjunto dos bens materiais e imateriais do patrimônio brasileiro. Além de dar visibilidade para a resistência da população negra presente no mundo urbano e rural, onde as religiões de matrizes africanas, as charqueadas, os quilombos, o cacumbi, os clubes negros, as irmandades, os festejos, as escolas de samba e a diversidade

de manifestações culturais de origem africana, os movimentos negros, a economia, o afroempreendedorismo e a tecnologia sustentam e legitimam as negras e negros no Sul do Brasil, como sujeitos ativos da história e da memória presentes.

Os negros e negras da Região Sul tiveram e têm uma participação relevante no desenvolvimento econômico, cultural e social das cidades. Atualmente, a população negra representa 23,70% dos que residem nesse espaço geográfico do Brasil: no Paraná, 27,7%; Santa Catarina, 15,60%, e no Rio Grande do Sul, 18,50% (IBGE, 2010). Resulta daí a necessidade de que pesquisadores(as), professores(as), estudantes e movimentos negros se debrucem para aprofundar os debates sobre os múltiplos aspectos do desenvolvimento e patrimônio cultural da população negra em nossa região, além de fortalecer os debates recorrentes nos Congressos Nacionais dos Pesquisadores(as) Negros(as).

O evento foi uma realização do Grupo de Pesquisa ALTERITAS – Diferença, Arte e Educação, em conjunto com o LITERALISE – Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, NUVIC – Estudos sobre Violências, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), a Secretaria de Ações Afirmativas (SAAD/UFSC), a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Sua realização só foi possível com as parcerias e apoios financeiros e logísticos do Programa de Apoio a Evento no País (PAEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), Edital Pro Cultura e Edital Espaço Vivo, da Secretaria de Cultura e Arte da UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), da Universidade do Estado de Santa Catarina, e do Sindicato dos Trabalhadores em Saúde e Previdência do Serviço Público Federal em Santa Catarina (SINDPREVS/SC).

Mas, sem a participação do grupo envolvido na Comissão Organizadora Local, do Fórum de Educação e Relações Étnico-Raciais de Santa Catarina (FEDERER/SC), das pessoas que se inscreveram para hospedar solidariamente participantes, de entidades negras e das estudantes de graduação e da pós-graduação, realizar o III COPENE Sul teria sido muito mais difícil. Tivemos nessa organização a predominância de mulheres negras e brancas, estudantes de graduação e pós-graduação que assumiram diferentes papéis para que tivéssemos um evento marcado pela nossa corporeidade, afeto, estética, conhecimentos e ética. Nos meses que antecederam sua realização, aprendemos juntas muitas outras tantas coisas, para além do que a academia diz ser nosso papel. Inclusive, que a colonialidade habita acadêmicos(as) brancos(as) e negros(as) e que pode ser enfrentada teórica e metodologicamente, a partir de nossas práticas coletivas.

Vale demarcar que o III COPENE Sul é decorrente das ações da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), associação sem fins lucrativos e partidários, fundada em 2002, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizadas prioritariamente por pesquisadores(as) negros(as), sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, desenvolvimento sociopolítico e cultural da sociedade brasileira. Constitui-se, atualmente, em um dos órgãos fundamentais da rede de instituições que atuam na sociedade brasileira no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial, com vistas à formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime. A instituição congrega pesquisadores(as) negros(as) interessados em pesquisas acadêmicas em temas pertinentes à construção e ampliação do conhecimento humano e outros pesquisadores (não restringindo a participação de pesquisadores não negros) comprometidos com temas de interesse das populações negras no Brasil, África e Diáspora.

Deste modo, entre algumas das finalidades da ABPN estão as de fortalecimento profissional de pesquisadores; consolidação de campos temáticos de pesquisas; e institucionalização de grupos de pesquisas e instâncias correlatas, face às exigências contemporâneas da diversidade e multiplicidade da produção de conhecimentos no campo acadêmico. Em particular, com a incorporação de estudos sobre relações raciais e sobre as populações historicamente discriminadas, no sentido de afirmação da riqueza de temáticas e pesquisas nos diferentes campos do conhecimento científico.

A ABPN é resultado da trajetória histórica traçada pelos(as) pesquisadores(as) negros(as) no Brasil, nos diversos espaços institucionais de pesquisa e nos Movimentos Negros de forma geral. É uma associação de caráter nacional. No entanto, tem realizado um esforço constante para efetivar um diálogo com pesquisadores e instituições de pesquisas internacionais, intensificando e ampliando o campo de debate sobre as relações étnico-raciais e suas proposições, bem como fortalecendo uma rede de solidariedade entre populações negras de um modo geral. Os congressos realizados são prova incontestável do crescimento quantitativo da ABPN, bem como da qualidade e diversidade da produção acadêmica dos(as) pesquisadores(as) que a integram.

Em âmbito nacional, a ABPN já realizou nove edições do COPENE. Para assegurar a consolidação da ABPN e as pesquisas que tenham a população negra como sujeitos e protagonistas, os congressos também passaram a ser realizados regionalmente a partir de 2013, sendo que o I COPENE Sul foi realizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com o tema “Lei 10.639/03: Dez anos rompendo fronteiras territoriais, identitárias, culturais, sociais, acadêmicas e políticas no âmbito das relações étnico-raciais na Região Sul”; em 2015, com o tema “Saberes Negros do Sul do Brasil; Pensamento Afro-brasileiro; Pensamento Africano e da Diáspora”, foi realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Naquela ocasião, a UFSC foi eleita para sediar o III COPENE Sul, em 2017.

O objetivo geral do evento foi o de promover a divulgação da produção científica, tecnológica e cultural sobre desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira, incentivando a inovação e a geração de conhecimentos e a troca entre pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação e movimentos antirracistas do Brasil e do Cone Sul.

O III COPENE Sul se organizou a partir dos seguintes eixos temáticos:

1. Linguagens e Literaturas afro-latino-americanas e caribenhas.
2. Arte e culturas afro-brasileiras e africanas.
3. Intelectualidades negras.
4. Questões urbanas e população negra.
5. Corpo, gênero, sexualidades e interseccionalidades.
6. Feminismos negros.
7. Religiosidades e identidades negras.
8. Ações afirmativas no Ensino Superior e protagonismos.
9. África e as Relações Internacionais.
10. Quilombolas, direitos e políticas públicas.
11. Educação, relações étnico-raciais e infâncias negras.
12. Educação, relações étnico-raciais e juventudes negras.
13. Segurança pública, violência e racismo.
14. Negros(as), ciências exatas e tecnológicas.
15. Memória e patrimônio negro.
16. Psicologia, racismo e branquitude.
17. História da África e da Diáspora.
18. Mídia e negritude.
19. Saúde da população negra.
20. Pretas e pretos nas encruzilhadas da Antropologia.
21. Filosofia africana e o pensamento da afrodiáspora.

Nos seus quatro dias, recebeu 508 inscritos(as), sendo que, destes, 281 tiveram gratuidades: 64 estudantes do Ensino Médio; 100 professores da Educação Básica; 29 organizações do Movimento

Negro (nove do Paraná, dez do Rio Grande do Sul e dez de Santa Catarina); 54 monitores(as); 29 membros da coordenação executiva e cinco crianças. Foram apresentados 186 trabalhos nas categorias Comunicação Oral e Pôsteres. Consolidou-se como uma das etapas regionais com maior número de participantes.

Devido ao seu caráter interdisciplinar, o evento agregou pesquisadores(as) e profissionais – do Ensino Superior e da Educação Básica, de diversos ramos das Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências da Tecnologia, além de contar com a presença de estudantes do Ensino Médio. O evento se efetivou por meio de conferências, mesas-redondas, lançamento de livros, apresentações culturais, mostra cultural *Negras Vozes* e feira de afroempreendedores(as). Além disso, o evento possibilitou um espaço destinado às crianças que acompanhavam seus responsáveis. Suas atividades aconteceram no Centro de Cultura e Eventos (UFSC), que possui ampla estrutura, com auditório com equipamentos multimídias, salas e espaços abertos para convivência entre os participantes. Concomitantemente, foi utilizado o espaço das salas de aula do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC) e o auditório do prédio da Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os 13 artigos que compõem o livro resultam da acolhida dos seus autores ao chamado da organização, com o objetivo de apresentar reflexão sobre o tema debatido ou próximo ao evento. Por isso, alguns colegas apresentaram produções anteriormente publicadas em outro meio de comunicação.

O primeiro artigo, **Trabalhadores(as) Negros(as): Desenvolvimento, Redes e Empreendedorismo no Brasil Meridional**, de João Carlos Nogueira, discute, na perspectiva dos povos da diáspora africana nas Américas, os processos da colonização ocorridos a partir do século XVI, bem como os elementos de uma epistemologia crítica acerca do desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Neste contexto, o autor situa que “as categorias, trabalhadores(as) e negros(as)

situam os sujeitos no processo de desenvolvimento do capitalismo, materializados no sistema e subordinados às lógicas de exclusão no trabalho que, neste ciclo contínuo, estruturam as desigualdades econômicas e sociais”.

Em **Cidadania no pós-Abolição: associativismo negro em Florianópolis no início do século XX**, Karla Leandro Rascke apresenta as diferentes associações negras em Florianópolis (SC) nas primeiras décadas do século XX, demarcando a participação de intelectuais negros do período na constituição desses espaços de sociabilidade. Refletindo a partir de diferentes fontes documentais, a pesquisadora constata “impactos da República na cidade, destacando mecanismos criados por afrodescendentes para lidar com as transformações deste período”.

O cineasta Joel Zito Araújo, no artigo **O tenso enegrecimento do cinema brasileiro**, mergulha na atual efervescência de cinema negro no Brasil, no que diz respeito à diversidade temática e estilos. No entanto, segundo o pesquisador, o “mercado audiovisual se recusa a incorporar uma maior participação de cineastas, elenco e o protagonismo da parcela negra, maioria populacional do país”.

Três artigos focalizam especificamente o discurso literário. Em **Uma análise de representações visuais de mulheres em contos de literatura afro-brasileira**, Ione da Silva Jovino e Renan Fagundes de Souza, a partir de uma perspectiva afroncentrada, embasados na teoria nomeada por Asante (1980) como afrocentricidade, apresentam a leitura de três contos da obra *Ulomma – A casa da beleza e outros contos*, do escritor nigeriano Sunday Ikechukwu Nkeechi, conhecido como Sunny, observando em especial as representações imagéticas das mulheres, personagens dos contos. Em **A presença negra na literatura brasileira: refletindo sobre adjetivação e critérios**, Maria Aparecida Rita Moreira busca contribuir para as discussões sobre o conceito literatura afro-brasileira, tendo como aparato teórico os estudos de Eduardo Assis Duarte. E Eliane Debus, em **A literatura**

africana de língua portuguesa para infância publicada no Brasil, mapeia a literatura africana de língua portuguesa para infância publicada no Brasil, traçando uma linha cronológica demarcando o período de publicação e nomeando autores e títulos, apresentando os gêneros e suas características.

A linguagem musical está presente no artigo **Atravessando pontes: arte e educação em sala de aula na implementação da Lei 10.639/03**, de Angela Maria de Souza. Nele, a autora aborda a inclusão dos conteúdos africanos e afro-brasileiros em sala de aula, a partir do uso das práticas artístico-culturais, como as utilizadas pelo movimento hip-hop. Souza considera que as “narrativas poéticas, os *raps*, são fruto de longo trabalho de pesquisa e reflexão sobre questões e problemas que estão no cotidiano de muitos destes estudantes” e que “esta interação possibilita uma aproximação entre quem aprende e quem ensina, no sentido de inverter papéis e perceber este estudante também como mediador deste conhecimento que entra em sala de aula”.

Em **Ações Afirmativas, lei 12.711/12: balanços e projeções**, Georgina Helena Lima Nunes realiza uma análise do período anterior e posterior à lei 12.711/12, a chamada Lei de Cotas. Com um rigoroso balanço sobre a implementação e assunção pelas universidades, apuração de casos de fraudes, e da atuação da sociedade civil, a autora intenta projetar perspectivas para os próximos cinco anos, período datado para avaliar a política, “frente a tantos desafios que cotidianamente são enfrentados para garantir o mínimo de igualdade étnico-racial no Ensino Superior”. Seu artigo, ainda que situe a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) como recorte, traz análises e contribuições diversas para as demais universidades.

O artigo **O acesso e permanência de estudantes negros(as) na Universidade Regional de Blumenau**, de Carli Verona Carneiro e Carlos Alberto Silva da Silva, como o título demarca, debate a permanência no Ensino Superior de estudantes negros, tendo como

pano de fundo a lei 12.711/2012, em particular na Universidade Regional de Blumenau (FURB), a partir de leituras e discussões no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/FURB).

Em **Estado da arte: Educação e Relações Étnico-Raciais**, Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Regis e Shirley Aparecida de Miranda apresentam uma síntese do conhecimento produzido no Brasil sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Identificam o autor e as autoras “um relevante crescimento da subárea no período 2003-2014, com aumento de variedade e complexidade das temáticas, das abordagens, das referências teórico-conceituais, das metodologias e procedimentos de pesquisa”.

Tendo a pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte* como foco, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, juntamente com Paulo Vinicius Baptista da Silva, Nilsa Maria Conceição dos Santos e Roberta Regina Chaves Veloso apresentam, em **Relações Étnico-Raciais, racismo e etnocentrismo em pesquisas educacionais**, resultados do estudo realizado entre os anos 2003 e 2014 no Brasil, cuja centralidade é a educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais/escolares. Para o autor e as autoras, fica evidente na produção encontrada “o reconhecimento das manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno(as) e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais”.

Ainda no âmbito do estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais, o artigo **Uma aproximação das metodologias de implementação da Lei 10.639/03 a partir de uma pesquisa de Estado da arte**, de Lucimar Rosa Dias, Maysa Ferreira da Silva e Wilker Solidade, apresenta a parte dos resultados da pesquisa nacional *O Estado da Arte na produção sobre Educação e Relações Étnico-raciais entre 2003 a 2014*, coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), UFPR e Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

analisando uma das 11 categorias organizadas na pesquisa: a implementação da lei 10.639/03.

O último artigo, **Estudos pós-coloniais e antirracismo**, de Gislene Aparecida dos Santos, realiza uma diferenciação crítica entre os estudos pós-coloniais e decoloniais, e aponta “estratégias de antirracismo construídas a partir de críticas feitas por estudiosas do pós-colonial na perspectiva do feminismo negro”.

Como podem perceber, a presente coletânea, a exemplo de outras organizadas por pesquisadoras(es) negras(os), traz como centralidade a educação, o desenvolvimento, a arte e a superação do racismo. Nos 130 anos de uma abolição inacabada, nossa agenda coletiva continua sendo RE-EXISTIR propositivamente.

Referências

PASSOS, J. C. *Discurso proferido na abertura do III COPENE SUL*, 2017. (mimeo)

TRABALHADORES(AS) NEGROS(AS): DESENVOLVIMENTO, REDES E EMPREENDEDORISMO NO BRASIL MERIDIONAL

JOÃO CARLOS NOGUEIRA¹

Introdução

O presente artigo trata de conceitos e categorias amplos, como negros/as, desenvolvimento, redes sociais, trabalhadores/as negros/as, empreendedorismo. Essas categorias e conceitos nos remetem a pensar a população brasileira na perspectiva dos povos da diáspora africana nas Américas, a partir dos processos da colonização ocorridos do século XVI em diante, em que a expansão europeia, a formação do capitalismo no Ocidente e o colonialismo representam marcas profundas que definem o Brasil Colônia, o Império e a República.

É importante, primeiro, situar o contexto em que estamos utilizando os conceitos sobre desenvolvimento, redes e empreendedorismo. Todos expressam a longa história do capitalismo no Brasil, e são tensionados a partir de visões e concepções distintas nos campos de estudos, análises e pesquisas. Nosso ponto de partida está ancorado nas abordagens sobre as relações raciais, que conformam os

¹ Sociólogo, Doutorando em Arqueologia: Cultura Material e Gestão do Território (UTAD/Portugal).

elementos de uma epistemologia crítica acerca do desenvolvimento do capitalismo brasileiro e, neste estudo, a economia como lócus contribuinte na formulação teórica no processo de exclusão dos/as trabalhadores/as negros/as no Brasil. As categorias trabalhadores/as e negros/as situam os sujeitos no processo de desenvolvimento do capitalismo, materializados no sistema e subordinados às lógicas de exclusão no trabalho, que neste ciclo contínuo estruturam as desigualdades econômicas e sociais.

Seguimos algumas pistas teóricas do economista João Manuel Cardoso de Mello, quando critica o “formalismo contido no paradigma cepalino, que aparece claramente quando se pretende aplicá-lo ao caso do Brasil” (CARDOSO, 1986, p. 31). Entendemos que há dois tipos de economia primário-exportadora, e não uma. A primeira, “apoiada no trabalho escravo”, e outra, “apoiada no trabalho assalariado”. O economista observa que é fundamental

prosseguir com o reconhecimento de que a diferença fundamental entre economia colonial e economia primário-exportadora encontra-se, exatamente, nas distintas relações sociais básicas que lhes estão subjacentes: trabalho compulsório, servil ou escravo, de um lado, e trabalho assalariado de outro” (CARDOSO, 1986, p. 31).

Esta é uma hipótese fundamental para entender a linha do tempo da economia política brasileira. Essa compreensão ontológica de dois modelos que caminham juntos, ambos subordinados ao capital internacional e à divisão internacional do trabalho que empurra a revolução industrial tardia no Brasil, vai nos aproximar dos dois brasis não mais fantasiosos, mas concretos, cuja opção de “modernidade” foi a determinação de exclusão da maioria da população do projeto de Nação ainda inconcluso no século XXI, após 130 anos da abolição da escravatura.

O trabalho escravo, que constituía a base econômica em todas as regiões, sofre transformações ao longo de sua duração, seja no

modo da produção, na comercialização das mercadorias, exportação das matérias-primas, etc. Como também, no período, crescem as resistências internas por parte dos escravizados, que forçam constantemente, por meio de revoltas, rebeliões, motins e fugas, saídas e medidas legais, as condições a que estão submetidos, medidas que vão ocorrendo tardiamente, a partir de 1830, principalmente.

Na década de 1830, o Brasil vivia o período regencial, em que as elites se assustaram com revoltas populares compostas basicamente por trabalhadores/as negros/as que constituíam a principal força de trabalho, como artesãos/os, empregados/as domésticos/as, carreiros, quituteiras, vendedores/as ambulantes, e junto a estes o movimento abolicionista. Revoltas e insurreições como a Balaiada, Cabanagem, Farrapos, Praieiros e tantas outras que desafiaram as elites conservadoras foram duramente reprimidas (COSTA, 2008). Por outro lado, as lutas e resistências internas forçaram o governo brasileiro a reconhecer em tratados comerciais junto à Inglaterra medidas como a abolição do tráfico, para cumprir a lei de 7 de novembro de 1831, que passou a considerar “livres todos os africanos introduzidos no Brasil daquela data em diante” (COSTA, 2008, p. 25). Medida que não sofreu efeito prático, já que o tráfico não cessou e os africanos não se tornaram livres.

As pressões políticas e econômicas de interesses externos, em especial, do Império Britânico, corroboram o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no longo processo de duração do século XIX. Neste, os proprietários de escravos e latifundiários sofreram sucessivas derrotas, porque pretendiam obter maiores benefícios do que os que tiveram com a Abolição. Como exemplo marcante, há os subsídios de incentivo à política de imigração dos povos do continente europeu como mão de obra para as lavouras, em substituição aos milhões de trabalhadores/as negros/as escravizados/as. Assim, o fim do tráfico legal, em 1850, a lei do Ventre Livre, em 1871, a abolição legal, que proíbe o trabalho escravo, em 1888, a

Proclamação da República, em 1889, e a Constituição de 1891 marcam o início do período republicano, que representou derrotas para os setores conservadores. Na Câmara dos Deputados, esses setores receberam somente nove votos contra o projeto de extinção da escravidão. Em regime de urgência, o projeto foi aprovado no Senado Federal em 13 de maio de 1888. No mesmo dia, a regente Princesa Isabel assinou a Lei Áurea.

Vitória para os liberais, que obtiveram 83 votos, e discursavam em favor das “liberdades”, da humanidade e do “livre mercado”. Mercado que viria a excluir os/as trabalhadores/as negros/as em decorrência de dois fatores fundamentais. O racismo, que se estruturava agora em uma nova fase do capitalismo brasileiro, impedindo ou dificultando o acesso ao trabalho por ex-escravizados/as, e as leis de locação de serviços e mão de obra², comprovam as barreiras impostas a estes trabalhadores. Isto, combinado aos interesses dos proprietários de terras, indústria e comércio em investir na mão de obra imigrante.

A pergunta não respondida adequadamente sobre este período na economia brasileira é: onde estavam os trabalhadores/as negros/as ex-escravizados/as, segundo a Lei Áurea de 1888? Para onde iriam? Pergunta fundamental, na medida em que eram a base da mão de obra para o desenvolvimento do País. A abolição formal carregava este paradoxo: o estado e representações da sociedade instituíram a escravidão e, com o seu fim tardio, lançaram suas vítimas ao “livre mercado”! Qual mercado? Uma arena social e econômica violenta, insipiente, desorganizada e predatória. Por outro lado, políticas de estado protegeram e financiaram os proprietários de terras e donos de negócios no comércio e na indústria. Restou aos excluídos segui-

² A Lei de Locação de Serviços, de 1879, embora tivesse como um dos objetivos combater a aversão ao trabalhador local, aos ex-escravizados e aos libertos, com “disciplina e estabilidade”, representou muito mais os interesses dos proprietários de terras do oeste paulista, que propunham um programa de imigração subvencionada, como foi feito (LAMOUNIER, 1988).

rem ampliando a informalidade, principalmente na prestação de pequenos serviços, comércio ambulante, trabalho doméstico e outros. É nessa erosão do sistema que se amplia o florescimento do trabalho informal e dos pequenos negócios praticados, sobretudo, pelos/as trabalhadores/as negros/as.

As quituteiras ou vendeiras, mulheres negras que assim eram conhecidas nas capitais e províncias no século XIX e início do século XX, representam com bastante precisão as lógicas do trabalho informal, que ao longo dos anos, nessas atividades, proveram suas famílias, e no período da escravidão negociavam a sua liberdade, de familiares e agregados. É importante observar que entre 1830 e 1879 o Brasil experimentava uma crescente publicação de leis e atos para regulamentar as leis de Locação de Serviços. A de 1879, sendo a mais completa entre elas, estava diretamente relacionada às pressões políticas e sociais que advogavam o fim do tráfico de escravos e a sua abolição completa. A Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, que determina o fim do tráfico, e a Lei do Ventre Livre, de 1871, que pretendia proteger os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, são determinantes para os arranjos políticos e institucionais da Lei de Locação de Serviços, que não vem em benefício dos ex-escravizados e livres, no mercado de trabalho nacional, mas sim para proteger a mão de obra imigrante (LAMOUNIER, 1988).

Importantes historiadores e sociólogos (GORENDER, 1990; COSTA, 2008; MATTOS, 1995; KOWARICH, MAMIGONIAN, 2017) enfrentam este período realizando pesquisas e análises por vários ângulos, com aproximações. Entre estas, as análises da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, tendo por base as várias leis que regulamentam esta nova fase do trabalho no Brasil, excluem em grande medida os ex-escravizados. Com isso, formava-se um verdadeiro exército de mão de obra qualificada de reserva para diversas atividades produtivas e outras situações laborais, que exigiam qualificação frente às transformações em curso.

Reside nesses períodos transitórios de 1850 a 1950 a lenta passagem do trabalho escravo para as contrações da mão de obra livre, quando também se acelera o processo de urbanização das cidades e metrópoles brasileiras. O rearranjo das forças das elites pós-Abolição, em 1888, e a promulgação da Constituição de 1891 foram meios para a manutenção e controle do poder. Com isso, estruturam os fundamentos da República e consignou-se, de forma mais perene, o estado burguês no Brasil (SAES, 1984). Compreende-se este turno como uma revolução política burguesa, continuidade de uma concepção de desenvolvimento excludente que se arrasta no século XX e se dobra, às margens do período atual, no século XXI.

Escravizados/as e livres no sistema de exclusão

É importante notar que os pequenos negócios e negociantes negros/as são uma realidade crescente após a proibição do tráfico, em 1850³. O historiador João José dos Reis, na pesquisa *Domingos Sodré: um sacerdote africano* (REIS, 2008), narra como acontecia em muitas províncias a vida de escravos e livres nos pequenos “negócios”. Reis descreve os mecanismos praticados pelos negros ex-escravos: “O tráfico transatlântico, um dos aspectos mais cruéis da escravidão, havia permitido um regime mais distributivo da propriedade escravista, que beneficiava inclusive ex-escravos escravistas”. E prossegue: “Na lei dos pretos, a palavra do africano valia, e assim se faziam, oralmente, os negócios da junta. Havia interesse dos africanos que os dois universos legais se mantivessem separados, porque isso impedia que os senhores metessem o nariz”.

³ A Lei Eusébio de Queiroz, aprovada em 4 de setembro de 1850, determinou a proibição do tráfico de escravos para o Brasil. No entanto, é importante ressaltar que a lei não inibiu o tráfico. Por vários meios, o comércio ilegal prosseguiu.

É importante compreender a formação do Estado Nação e do capitalismo brasileiro no longo período do século XIX ao século XXI. A exclusão e as desigualdades são as marcas que identificam a população de maioria negra do País. Noutra dimensão, é necessário analisar como se organizaram frente à expansão capitalista predatória, cujos agentes da elite “ilustrada” difundiam no imaginário social o fim da escravidão como também o seu desaparecimento gradual.

A ideologia do branqueamento tinha explicitamente este objetivo, tornar a população negra crescentemente branca num curto espaço de tempo. Há neste objetivo uma flagrante irracionalidade científica, perseguida pelos homens de *science* da elite brasileira, nos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, como assim os caracterizou Schwarcz (1993). Na atualidade, os estudos sobre branquitude e branquidade explicam melhor as patologias sociais da negação do outro e de si próprios nas relações raciais.

Contudo, persiste ainda assim a busca por melhores respostas sobre as relações econômicas e as relações raciais, e sobre o racismo na base do projeto de desenvolvimento. Do mesmo modo, as concepções hegemônicas no pensamento econômico brasileiro, que sobrevivem ao longo dos séculos sem enfrentar, no planejamento do desenvolvimento da Nação, o racismo como fator estruturante e persistente das explicações sobre as desigualdades econômicas e sociais.

Entendemos ser este ponto um dos fatores determinantes na fronteira dos desafios contemporâneos no Brasil, compreender a população negra não somente como consumidora de produtos, mas também como a base produtora nos setores de serviços e comércio e mão de obra para a indústria. Na atualidade, representa 53% do total da população brasileira. Em torno de 54% de todos os donos de negócios entre micro e pequenos negócios, MEIs e MPEs são de empreendedores negros (SEBRAE, 2015).

Os pequenos negócios no Brasil oscilam entre 20% a 24% do Produto Interno Bruto (PIB), e os negros representam historicamente

a força do empreendedorismo brasileiro (BARRETO, 2014). Mas enfrentam enormes desafios, em tempos da era da informação. Novas tecnologias e inovação são alguns. A exclusão é crescente, repetindo fases anteriores do desenvolvimento tecnológico.

No plano macro, o monstro maior a ser combatido é o monopólio e a concentração do sistema financeiro, que drena a produção, por meio de juros, especulação, rentismo e a improdutividade, que leva os trabalhadores, mulheres e homens, a uma exploração absoluta nesta fase do capitalismo monopolista. Porém, as relações predatórias no sistema capitalista atingem diretamente negros e mulheres, sobretudo em momentos de crises política, econômica e social.

Trabalhadores/as negros/as na economia brasileira: um projeto de exclusão?

O ponto de partida sobre a produção e a participação da população negra na economia brasileira está marcado, sobretudo, pela pouca quantidade de pesquisas e análises. Com destaque para os estudos e pesquisas realizados pelos sociólogos Carlos Hasenbalg e Nelson do V. Silva sobre relações raciais e desigualdades, nos anos 1980 e 1990, e os realizados pelo economista e cientista social Marcelo Paixão (PAIXÃO, 2008, 2010, 2014)⁴. Ainda neste período, organizações do movimento social negro, sindical e intelectuais negros/as impulsionaram este debate, ora denunciando as desigualdades no

⁴ Paixão coordenou e organizou com Carvano o *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008* (LAESER, 2008). Posteriormente, com Rossetto, Montavanele e Carvano, o *Relatório 2009-2010* (LAESER, 2010). Os relatórios tinham como centralidade a discussão em torno das assimetrias de cor ou raça no acesso e na proficiência no sistema de ensino brasileiro, o acesso dos empreendedores brasileiros ao crédito, bem como, os estudos sobre as desigualdades de cor ou raça no mercado de trabalho no país.

mercado de trabalho ou tensionando as concepções sobre o papel dos trabalhadores negros na economia e no desenvolvimento brasileiro⁵, com destaque para os estudos e pesquisas realizados pelo economista e cientista social Marcelo Paixão (PAIXÃO, 2014). No mais, resume-se basicamente a dados quantitativos subsidiados pela econometria. Diferente deste vazio são as abundantes publicações sobre os períodos do Brasil Colônia, Império e República sobre a escravidão, onde os escravizados são apresentados pela maioria da produção acadêmica (CARDOSO, 1988) como mera mercadoria de compra e venda, ausentes das relações econômicas, sociais e dos conflitos que este modo de produção provocou ao longo do período da escravidão.

Parte desta ausência tem origem na intencionalidade das elites agrárias de omitirem a barbárie que o modo de produção escravista colonial produziu. De outro, os intelectuais e pesquisadores que produziram conhecimentos sobre este período, em regra, reproduziram o pensamento dominante, com baixa intensidade de análises críticas.

Esta ausência crítica tem consequências e continuidade no período da nascente industrialização brasileira. Novamente, com a participação do Estado na exclusão da maioria negra do projeto de

⁵ Nestes estudos e pesquisas, na sua grande maioria oriundos de projetos de ação política e social, têm destaque os trabalhos do sociólogo Jorge Aparecido (2001, 2005), as publicações do Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR), o *Mapa do Negro no Mercado de Trabalho no Brasil* (1999) e *Sobre Políticas Econômicas e Reparações: uma contribuição ao debate* (CEABRA/SP, 2005). O SEBRAE Nacional apoiou a elaboração de duas importantes publicações. A primeira, organizada e coordenada por Ignacy Sachs: *Inclusão social pelo trabalho – desenvolvimento humano, trabalho decente e o futuro dos empreendedores de pequeno porte* (2003); a segunda, coordenada pelos sociólogos Jacques Mick e João Carlos Nogueira (Org.), *Desenvolvimento e Empreendedorismo Afro-brasileiro: Desafios e Perspectivas para o século XXI* (2014). Em 2008, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou um importante estudo, *As políticas públicas e a desigualdade racial 120 anos após a Abolição*, organizado pelo economista Mário Theodoro.

Nação, onde as lógicas do racismo alimentaram o desenvolvimento capitalista, fatores que estruturaram e reproduziram os ciclos perversos das desigualdades ao longo do período pós-República. Contribuíram para isso também, no plano acadêmico, em especial, os intermináveis debates polarizados sobre o modo de produção no período colonial e no Império, que prosseguiram em boa parte do período republicano. Quais sejam, sobre os modos de produção feudal e escravista colonial (GORENDER, 1990; NOVAIS, 1986; CASTRO, 1980). As interpretações teóricas acerca da realidade dos escravizados e da escravidão no Brasil e nas Américas distanciavam-se de questões fundamentais como colonialismo, expansão europeia e o destino de milhares de africanos escravizados. Seguiu-se o caminho da eliminação, substituição da mão de obra pelos imigrantes e uma perversa política de branqueamento.

No plano teórico, Gorender argumenta que, nas análises de concepção marxista, é necessário compreender a força da coação nas rotineiras atividades nas fábricas no sistema capitalista. Essa intensidade das forças coercitivas nos sistemas feudais e escravistas ganhava dimensões extra-econômicas (jurídica, política e militar). Assim, o modo de produção escravista, portanto, os trabalhadores/as negros/as escravizados/as, e mesmo os que vendiam sua força de trabalho no sistema de trabalho livre, necessitam de análise específica sobre esta realidade no sistema de produção. Argumenta que

(...) o modo de produção das demais instâncias da formação social, essas instâncias permanecem sempre, não obstante como pressuposto. O modo de produção não existe empiricamente, como objeto puro, isolado da vida social concreta, apresenta-se permeado de relações jurídicas, políticas, religiosas e outras de natureza ideológica. Isto é particularmente evidente nos modos de produção escravistas (patriarcal e colonial) e no modo de produção feudal, nos quais a coação extraeconômica institucional é indispensável para permitir a extorsão do subproduto dos agentes do processo de trabalho (GORENDER, 1990, p. 212).

Os debates em torno do modo de produção escravista colonial no desenvolvimento do capitalismo brasileiro nos remetem há outra questão central nas teorias econômicas, o papel da mão de obra escrava na transição para o trabalho livre, aspecto fundamental do clássico livro do economista Celso Furtado, *Formação Econômica do Brasil* (1989). Furtado liderou, a partir dos anos 1950, as principais formulações sobre o desenvolvimento econômico brasileiro. Para o economista Elias Sampaio, embora seja indiscutível a relevância de Furtado na formulação

(...) das primeiras estratégias de planejamento econômico governamental para o desenvolvimento do país, da região Nordeste em especial, sendo ainda o formulador das hipóteses mais aceitas sobre a explicação do subdesenvolvimento brasileiro, em particular a fase que compreende o período colonial até a primeira metade do século XX (SAMPAIO, 2014, p. 105),

a mão de obra escrava e seu papel no desenvolvimento do país ficou secundarizada, quando não desconsiderada. A questão que Sampaio coloca em seu artigo, que discute o subdesenvolvimento e exclusão racial, é

sobre os motivos econômicos ou de política econômica pelos quais o autor de *Formação Econômica do Brasil* optou não apenas por atribuir ao imigrante europeu uma qualidade laboral superior aos antigos escravos, mas, também, uma perigosa omissão do contingente de trabalhadores que, naquele período, já não eram parte do regime escravagista, *stricto sensu*, foram esquecidos, quando eram fator estratégico importante para garantir a sustentação do novo ciclo econômico que se iniciara no país (SAMPAIO, 2014, p. 116).

Notadamente, seja no plano teórico ou na formulação de políticas ao longo de 130 anos após a Abolição, nem antes ou depois o maior contingente de trabalhadores do país foi considerado como

mão de obra relevante ou estratégica. O que reflete, de maneira incontestável, os níveis de desigualdades econômicas entre negros e brancos na sociedade brasileira.

No mundo do trabalho, a informalidade, o trabalho precário, os pequenos negócios e os poucos empresários negros que emergiram no período de transição do trabalho livre explicam em parte a existência do que passou a ser denominado recentemente de empreendedores negros, afroempreendedores, mulheres negras empreendedoras ou o afroempreendedorismo, o que é melhor identificado a partir dos anos 80 do século XX e neste início do XXI.

Negros, escravos e livres no Brasil Meridional

O Brasil Meridional (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná) em 1872 tinha uma população escravizada e livre correspondente a 721.337 habitantes, distribuída conforme a tabela.

Tabela 1 – Distribuição da população livre e escravizada no Brasil Meridional – 1872

Estado	Municípios	Paróquias	Pop. Livre	Pop. Escrava	Total Hab.
Paraná	16	23	116.162	10.560	126.722
Santa Catarina	11	38	144.818	14.984	159.802
R. G. do Sul	28	72	367.022	67.791	434.813
Total	55	133	628.002	93.335	721.337

Fonte: Censo brasileiro de 1872, elaboração do autor.

No Brasil, a população residente total em 1872 correspondia a 9.930.478 habitantes, concentrada de maneira absoluta nas regiões Nordeste, com 4.638.560 mil habitantes, e Sudeste, com 4.016.922 habitantes, o que equivalia a 87,2% do total de habitantes.

Conforme demonstram os indicadores quantitativos na tabela, a população total na região Sul correspondia a 721.337 habitantes, representada por uma população negra, correspondente aos trabalhadores escravizados, de 13%. No entanto, sempre precisamos considerar nos censos até 1900 que, entre a população considerada livre, não estavam estratificados pretos e pardos, como passou a ser considerado nos censos ao longo do século XX. Atualmente, a população negra representa, no Rio Grande do Sul, 18,6%; em Santa Catarina, 15,6%; e Paraná, 27,02% (IBGE, 2010). Em números absolutos, em torno oito milhões de habitantes. Comparativamente, vale lembrar que Santa Catarina tinha uma população total, em 2017, de seis milhões de habitantes. A população negra no Brasil Meridional é maior que a de Santa Catarina em mais de dois milhões de pessoas. Como é possível falar em um Sul europeu? Essas visões distorcidas alimentam entendimentos semelhantes aos dos homens de *science* a que se refere Schwarcz, sobre os finais do século XIX no Brasil, no discurso da anti-ciência do conhecimento de um período obscurantista.

Numa produção considerada clássica, *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional – O negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso faz a seguinte síntese sobre a mão de obra escrava:

O escravo foi utilizado de forma variável no Brasil Meridional, conforme a área considerada em que se inserisse, num dado momento histórico, no plano da economia mercantil organizada para atender os estímulos das áreas mais desenvolvidas do país ou da região do Prata (isto é, para atender o mercado que se formava graças à economia de exportação), ou se organizasse nos moldes da economia de subsistência (CARDOSO, 2003, p. 57).

As variáveis históricas da economia na região são de fato incontestáveis. No entanto, o que as aproximou mesmo, nas singularidades de seu desenvolvimento, foi o uso extensivo da mão de obra escrava em todos os períodos (charqueadas, pesca da baleia nas

províncias de São Pedro e Desterro), às vezes minimizado pela historiografia brasileira e regional, sobrepondo a colonização europeia como exclusividade no processo de desenvolvimento. Duas críticas são acentuadas nas abordagens de Cardoso: uma, a análise econômica da escravidão nas charqueadas, argumentava sobre a “irracionalidade” praticada pelos proprietários de escravos no processo produtivo. Portanto, havia uma incompatibilidade entre o trabalho escravo e a produção nas charqueadas, razão que levou o sistema a uma prolongada decadência.

(...) no sistema escravista, o interesse imediato está na organização e no controle da mão de obra como um verdadeiro *faux frais* da produção, isto é, não no sentido de aumentar a produtividade, mas no intuito e com o resultado de manter a autoridade no trabalho (CARDOSO, 1977, p. 174).

O contra-argumento é de L. Monastério, a partir da explosão exponencial do crescimento econômico e populacional (escravos e livres) nos dois principais polos da indústria do charque, Pelotas e Rio Grande, entre 1814 e 1860, que “(...) tiveram um crescimento de 754% e 884% entre 1814 e 1860, enquanto a população total do RS cresceu 286%. Nessa época, o patrimônio dos charqueadores era suficiente para que adquirissem as maiores *plantations* de café disponíveis do Sudeste” (BELL, 1998, p. 73, In: MONASTÉRIO, p. 2). A Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, neste período, apresentou uma das maiores concentrações de escravos no Brasil (CENSO, 1872).

Outro aspecto crítico da abordagem, no plano teórico e conceitual, é apresentado pelo próprio sociólogo Fernando Henrique, no prefácio à 5ª Edição, “Relendo papeis antigos”, onde afirma, a partir da releitura que fez:

Não quero deixar a impressão, entretanto, de que reproduziria hoje, cem por cento, as interpretações do livro. Sobretudo, a

parte relativa às ideias luckacsianas de “consciência adequada”, de “falsa consciência da situação de classe”, que me pareceram, na leitura, um tanto metafísicas e beirando à analogia com a caracterização do proletariado. Hoje, eu seria mais cuidadoso na transposição da visão marxista-luckacsiana sobre a impossibilidade do escravo compreender o modo de funcionamento da sociedade escravocrata (a “totalidade social”) a partir da sua “perspectiva de casta”. Por trás desta afirmação está a ideia de que só o proletariado pode atender criticamente o funcionamento da sociedade capitalista, lançando mão dos conceitos que a desvendem e desmitifiquem (CARDOSO, 2003, p. 10).

O equívoco não está em “pensar”, cem anos após a abolição do trabalho escravo, que o escravo não compreenderia “o modo de funcionamento da sociedade escravocrata”, quando era ele a “força de trabalho” e a maioria do “proletariado”. Se se quer que os livres sejam proletários, homens, mulheres, crianças de carne, ossos e emoções, por que o “escravo” não poderia ser o lumpemproletariado? A interpretação era a mesma dos senhores de escravos, proprietários das charqueadas. Enquanto escravos, eram mercadorias. As abstrações conceituais luckacsianas, como o marxismo mecanicista, levaram a deformações interpretativas da realidade brasileira, não só sobre o período da escravidão no Brasil, mas também hegemonizaram o pensamento da esquerda brasileira ao longo do século XX, o que persiste na atualidade (KONDER, 1988, 1992; COUTINHO, 2000). Em larga medida, os estudos sobre escravidão no Brasil são caudatários de uma epistemologia eurocêntrica, onde a casa-grande, o colonizador, o seu patrimônio material, são os objetos dos estudos, conservação e abordagens históricas. As exceções que fogem à regra operam com o conceito de raça como categoria mental da modernidade (QUIJANO, 2005), cujos referenciais epistemológicos também são hegemônicos nos estudos e abordagens nos diversos campos de conhecimentos.

No Paraná, os negros não eram “tema” na História e na Arqueologia até os anos 90 do século XX, afirma a historiadora e arqueóloga

Claudia Bibas do Nascimento. A pesquisadora desenvolveu estudos históricos e arqueológicos sobre a presença negra na cidade de Lapa (PR)⁶, embora já nos anos 1950 tivesse sido identificada uma grande quantidade de locais contendo cerâmicas com características africanas nos arredores de Curitiba (NASCIMENTO, 2009).

As pesquisas arqueológicas realizadas na Freguesia da Lapa com foco na escravidão e a diáspora africana revelaram importantes resultados. Primeiro, a marcante presença de trabalhadores/as negros/as escravizados/as, corroborando os estudos histórico-sociológicos realizados por Otávio Ianni na década de 1960, que confirma uma população cativa de 34% em Lapa, entre 1806 e 1854. Era um centro importante da agropecuária paranaense. Do mesmo modo, os municípios de Ponta Grossa e Jaguariaíva, que se dedicavam à criação e ao comércio de gado, tinham uma população escrava de 33% e 44%, respectivamente (IANNI, 1962, p. 102). A ocupação, o fluxo populacional, o povoamento, determinam em muito a cultura material presente no território.

Os mitos em torno da colonização alemã, italiana e portuguesa em menor grau, como fundadora, trabalhadora, ordeira e única, não são apenas falsos, mas representam uma mentira historicamente construída, presente no Brasil Meridional.

Negras, negros, redes e empreendedorismo no Brasil Meridional

As redes sociais e empresariais que envolvem micro e pequenos negócios, como o empreendedorismo, têm na sua gênese de análise

⁶ Claudia Bibas Nascimento defendeu dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em História/UFRGS, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, com o título *Múltiplos Olhares sobre a Presença Negra na Lapa – Paraná: História e Arqueologia*, sob orientação do professor Arno Alvarez Kern, 2009.

os sujeitos do trabalho e suas formas de organização. Os/as trabalhadores/as negros/as, a população negra, se reorganizam em movimentos pendulares após a abolição formal de 1888. Embora a população cativa, no final do anos 1880, fosse relativamente pequena, em torno de 700 mil, a mobilidade local, regional e em nível nacional entre as regiões ocorreu com maior intensidade a partir do período entre 1900 e 1940 (COSTA, 2015). Vários estudos apontam a organização e a consolidação das famílias negras. Em meio a conflitos e negociações na “nova” ordem econômica, política e social (MATOS, 1995), não há debandadas em massa das fazendas no pós-Abolição, como também não se tem registros de ocupação em massa dos espaços das cidades. Foram processos que evidenciam as várias formas de organização e reorganização da população negra frente ao racismo. Por exemplo, os clubes negros, as organizações políticas, a imprensa negra, são várias as formas associativas constituídas nos espaços rural e urbano que foram tecendo redes entre famílias e grupos de interesses.

Uma dessas formas de redes foram os pequenos negócios, os mais diversos, do artesanato a serviços. São insuficientes as informações sobre trabalhadores negros e negras neste período, quando foram identificados, com quase exclusividade, como mão de obra na lavoura, no trabalho doméstico e no serviço braçal no mundo urbano. Com outros pequenos afazeres, a teia do mundo produtivo e laboral é absolutamente mais ampla.

A economia informal explica muito da trajetória dos pequenos empreendedores negros. Do mesmo modo, na atualidade, os micro e pequenos empreendedores, conhecidos como MEIs, onde os negros representam a maioria entre os formalizados, e as micro e pequenas empresas, em menor número, completam um longo ciclo de exclusão no sistema capitalista desenvolvido no Brasil.

No Brasil Meridional, negros e das negras têm participação expressiva nos micro e pequenos empreendedores, como segue na tabela. A pesquisa nacional realizada no âmbito do Projeto Brasil

Afroempreendedor (CEABRA, IAB, SEBRAE, 2013/2016)⁷ apontou indicadores que nos remetem ao passado recente, tanto com relação a questões estruturais como ao racismo nos negócios, como a precarização no desenvolvimento das atividades produtivas.

Tabela 2 – Distribuição dos donos de negócios por unidades da Federação (raça/cor)

UF	Donos de negócio negros	Branços	Outras	Total
SC	100.342	764.998	4.039	869.379
RS	195.528	1.284.052	5.935	1.484.515
PR	353.858	992.877	31.857	1.378.592
Total	649.728	3.041.927	41.831	3.732.486

Fonte: SEBRAE Nacional, 2013.

Negros e negras no Brasil Meridional representam mais de meio milhão de micro e pequenos empreendedores. Na atualidade, após as pesquisas de 2012 divulgadas pelo SEBRAE Nacional com base nos dados censitários de 2010 (IBGE/PNAD) e as séries subsequentes, já é possível identificar um perfil amplo desses(as) afroempreendedores(as), como escolaridade, cadeias produtivas, gênero, idade, faturamento comparativo entre empreendedores negros e brancos e tantos outros.

No entanto, quando observamos no espaço-tempo as oportunidades de acesso no projeto de desenvolvimento, comparativamente entre negros e brancos, as paralelas apresentam-se intactas. Como as verificadas na educação, na representação política, nos espaços de

⁷ Pesquisa nacional realizada pela equipe do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2014/2016, coordenada pelos professores Jacques Mick e Erni Seibel, acompanhada e discutida pelo Coordenador Executivo do Projeto Brasil Afroempreendedor, João Carlos Nogueira.

poder. Definitivamente, os espaços de decisão das políticas e da economia são espaços de poder e representação. Assim, as experiências sociais, políticas e econômicas da agência dos negros e das negras arrastam-se secularmente. São a lutas e negociações que marcam suas conquistas.

Concluimos afirmando que as desigualdades econômicas continuam tendo a população negra como seu alvo principal. Impedir a distribuição da renda, saquear o patrimônio público, dismantelar os espaços democráticos de participação e de decisão política é manter um projeto de exclusão, estruturado na formação do estado burguês no Brasil, antes e durante o pós-Abolição, e no período republicano. Suas bases se movem, mas ainda não foram deslocadas pelas forças contrárias a este projeto de dominação.

Referências

CARDOSO, C. F. *Escravidão e Abolição no Brasil: novas perspectivas*. São Paulo: Editor Zahar, 1988.

CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata no Rio Grande do Sul*. São Paulo: Civilização brasileira, 2003.

CASTRO, A. B. de. A Economia política, o capitalismo e a escravidão. In: Lapa, José Roberto do Amaral (org.). *Modos de produção e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980.

COSTA, E. V. *A Abolição*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008. 8ª edição

COSTA, C. E. Costa da. *Migrações negras no pós-Abolição do sudeste cafeeiro (1888-1940)*. Rio de Janeiro: Topoio, 2015. vol. 16, n. 30

COUTINHO, C. N. *Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

- GORENDER, J. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.
- IANNI, O. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Editora DIFEL, 1962.
- KOWARICK, L. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- KONDER, L. *Derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.
- LAMOUNIER, M. L. *Da escravidão ao trabalho livre: a lei de locação de serviços de 1879*. Campinas: Papyrus, 1988.
- MAMIGONIAN, B. *Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 2017.
- MATTOS, H. *Das cores do silêncio*. 2ª edição. Campinas: Editora Unicamp, 1999.
- _____. *Ao sul da história – lavradores pobres na crise do trabalho escravo*. 2ª edição rev. e ampliada. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- MELLO, J. M. C. *O capitalismo tardio*. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MONASTÉRIO, L. M.; ZELL, D. C. Uma estimativa da renda per capita municipal na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul em 1872. Disponível em: <<http://ich.ufpel.edu.br/economia/monasteriozell2004.pdf>>. Acesso em: Set. 2018
- _____. *FHC Errou? A economia da escravidão no Brasil Meridional*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/.../Monasterio-Escravidao_no_Brasil_Meridional.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

NASCIMENTO, C. B. *Múltiplos Olhares sobre a Presença Negra na Lapa – Paraná: História e Arqueologia*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2009.

NOGUEIRA, J. C. (Org). *História do trabalho e dos/as trabalhadores/as negros/as no Brasil*. São Paulo: Instituto Integração/NDM/SNF/CUT Brasil, 2001. vol. 1

_____; MICK, J. *Desenvolvimento e Empreendedorismo Afro-brasileiro: Desafios Históricos e Perspectivas para o Século XXI*. Florianópolis: Atilendê, 2014.

NOVAIS, A. F. *Estrutura e dinâmica do antigo sistema*. São Paulo: Brasiliense, 1886.

PAIXÃO, M. *A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Curitiba: CRV, 2014.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, 2005.

REIS, J. José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SAES, D. *A Formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

SAMPAIO, O. E. Subdesenvolvimento e exclusão racial: a questão da mão de obra em Formação Econômica do Brasil e seus efeitos sobre as políticas de desenvolvimento brasileiras. In: NOGUEIRA, J. C. (Org). *Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro: desafios*

históricos e perspectivas para o século XXI. Florianópolis: Editora Atilênde, 2014.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

THEODORO, M. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

CIDADANIA NO PÓS-ABOLIÇÃO: ASSOCIATIVISMO NEGRO EM FLORIANÓPOLIS NO INÍCIO DO SÉCULO XX¹

KARLA LEANDRO RASCKE²

Introdução

Discutir a organização de associações de origem africana em Santa Catarina pressupõe perceber relações raciais e experiências marcadas por vivências nas décadas seguintes à Abolição, contextos que carecem de estudos no estado, mas que, esperamos, tenham alguns subsídios para debates com este trabalho. Procuramos, a partir de reflexões sobre “dinâmicas impressas no próprio corpo, com sons e incandescentes imagens em ruas e praças”, além de associações e outros espaços grupais de articulação, perceber “reivindicações por legitimidade de seus direitos civis, suas terras e suas crenças, como reconhecimento público internacional de suas memórias, lutas e

¹ Este texto compõe discussões integrantes da tese de doutorado defendida em 2018 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada *Entre a caneta e o pandeiro: letras e enredos de agremiações afrodescendentes em Florianópolis – SC (1920 a 1950)*.

² Doutora em História pela PUC-SP, professora celetista na Rede Municipal de Ensino de São José (SC).

histórias” (ANTONACCI, 2015), enquanto grupos subalternizados em territórios coloniais.

Incorporando elementos em contatos com outros códigos culturais, povos em afrodiáspora refizeram e reatualizaram memórias por meio de religiosidades, ritmos, sons, danças e performances, reinventando identidades e reconstituindo humanidades desde ambientes de cativeiro a que foram submetidos. Na sociedade pós-Abolição, novas reorganizações e relações de solidariedade articularam-se em demandas por território, moradia, educação, direitos almejados por libertos e desconsiderados por elites políticas e econômicas.

As associações organizadas por populações de origem africana no Brasil existem desde, pelo menos, o século XVII, alterando seus objetivos e integrantes constituídos em cada período histórico, com características próprias de cada uma dessas associações (irmandades religiosas, centros cívicos e literários, blocos carnavalescos, escolas de samba, cacumbis, sociedades recreativas, associações dos homens de cor, etc.). Compreender a estrutura organizacional dessas diferentes associações, suas propostas sociais e os objetivos políticos implícitos nesses espaços de atuação, bem como a utilização desses mecanismos de ascensão para almejar espaços na sociedade da capital, Florianópolis, são objetivos desse texto.

Importa dimensionar o papel dessas agremiações em momentos de reconfiguração da República e das elites políticas da cidade de Florianópolis e do estado de Santa Catarina. Percebemos a necessidade vislumbrar uma cidade que deixou para trás seus vínculos com as antigas elites portuguesas no século XIX (CARDOSO, 2008; DALLABRIDA, 2001), ultrapassou a emergência das elites germânicas e, com o Estado Novo, procurou desvencilhar-se dos pesos desse histórico então associado ao não nacional: o imigrante alemão.

Nossas fontes de pesquisa são: materiais do acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, em especial, anuários, periódicos, relatórios de governadores e interventores no estado de Santa Catarina e correspondências; documentação de constituições, documentos manuscritos e impressos sobre Florianópolis do acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Centro de Memória); fotografias, documentos manuscritos e impressos dos intelectuais de origem africana Ildefonso Juvenal, Trajano Margarida e Antonieta de Barros, presentes no acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC); obras literárias produzidas por Trajano Margarida, disponíveis para consulta no Setor de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)³; obras literárias e documentos pessoais e públicos diversos produzidos por Ildefonso Juvenal e que constituem acervo de família, materiais gentilmente cedidos pelo historiador Carlos Eduardo Silveira, que disponibilizou esta documentação em formato digital para mim e para o acervo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC); jornais e periódicos da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina do acervo de Obras Raras; Livro de Atas da União Recreativa 25 de Dezembro⁴; e estatutos de associações contidos no acervo do Cartório Iolé Farias, de Florianópolis, primeiro Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas da cidade.

Durante pesquisa que resultou no livro *Irmandades Negras: memórias da diáspora no Sul do Brasil* (2016), algumas questões emergiram das discussões levantadas em fontes e bibliografias. O aumento

³ A produção *Canções Carnavalescas*, de autoria de Trajano Margarida, publicado na década de 1930, teve a digitalização cedida gentilmente pela pesquisadora Lisandra Barbosa Macedo Pinheiro, colega de trabalho e de projetos. Esse material já integrou o acervo da UFSC, mas não foi mais localizado naquela instituição.

⁴ Documentação gentilmente cedida pela professora e pesquisadora Maria das Graças Maria, estudiosa do tema e parceira de trabalho e pesquisa.

maciço de expulsões na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, a partir de disputas entre esta e as novas regras vigentes na Igreja Católica (BOSCHI, 1986), chamou atenção para o fato de que muitas mulheres e homens, antes associados ao Rosário, talvez tivessem migrado para outras formas de associação presentes na cidade de Florianópolis, e cuja base organizacional estava centrada em populares de origem africana.

Em meio a esta diversidade de situações, percebemos que, com as influências do catolicismo romanizador, as cobranças da Igreja Católica e a perda de autonomia da Irmandade, muitos e muitas não foram simplesmente expulsos, mas talvez, “deixaram-se ser”, visto que a associação, naquele então novo modo de gestão – marcado pela República e pela Abolição –, nem sempre atingia os anseios das pessoas, seus sonhos e expectativas. Evidentemente, este não foi o caso de todos(as), e nem teríamos elementos para indicar se de muitos, mas sabemos que, pela conjuntura daquele momento, alguns grupos migraram para outras associações, como centros cívicos e literários, uniões recreativas, blocos carnavalescos, ranchos, cordões, escolas de samba ou mesmo outras associações religiosas.

A capital catarinense e as populações afrodescendentes

As cidades tornaram-se espaços centrais de reorganização no pós-Abolição, dado também o impacto das migrações de áreas rurais após o término do regime escravista. Em Florianópolis, distintos agrupamentos de origens africanas enredaram suas histórias numa capital que, ao mesmo tempo em que recebia uma forte migração de áreas rurais, e grande fluxo de migrantes de diferentes origens do mundo (SCOMAZZSON; FRANCO, 2015), também se urbanizava, remodelava-se. E devia atender às demandas médico-higienistas e sanitaristas em vigência na virada do século, marcadamente presentes

na primeira metade do século XX, desde o cuidado com a higiene corporal até o consumo de leite adequado, bem como estéticas citadinas de ruas⁵ e casas, que começaram a ser exigidas pela legislação.

Segundo Santos (2009), em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, a cidade de Florianópolis, principalmente a região central, passou por um processo de “afastamento” de populações de origem africana das áreas centrais, migrando para os contornos do centro comercial, alterando a paisagem urbana e iniciando-se a formação de novas ruas e a instalação de residências nos morros da capital. A perspectiva moderna de cidade, alinhada ao projeto republicano, arquitetava matematicamente os traçados da urbanidade, seu esquadramento, delineando o que era considerado espaço do progresso.

Nesse sentido, não havia espaço para os corpos vivos dos grupos sociais, em subjetividades relacionadas aos usos do próprio espaço, haja vista as pretensões das elites a um traçado ocidental projetado, “celebração da racionalidade instrumental moderna, ao culto à nova razão” (SODRÉ, 2002, p. 31). O traçado espacial das cidades reformava-se a partir de interesses das classes dominantes e das novas classes em ascensão, rigorosas em suas “arquiteturas coloniais”, símbolo de sua considerada modernidade.

A situação dos morros da capital catarinense suscitava críticas aos governos vigentes e ao modelo ocidental de cidade excludente. Ildefonso Juvenal, em publicação de 1945, discutia a situação de pobreza nas regiões periféricas, onde a população era desassistida de serviços básicos.

⁵ Ao passo em que as ruas tinham olhares expressos dos poderes públicos, estas também eram espaço de sonhos da vivência republicana. Conforme salienta Cardoso, durante o regime escravista, “a rua se transformou no primeiro território negro conquistado, um espaço ilimitado de possibilidades, viável a partir de uma sociedade escravocrata” (2012, p. 37). O mesmo autor chama a atenção que a “nova rua que era de todos passou a ostentar um pomposo nome, símbolo dos grupos dirigentes republicanos e de suas formas de ocupação da cidade” (2012, p. 41). Assim sendo, a cidade republicana era repleta de “novas” ruas, transformadas, renomeadas e estranhas às vivências afros.

Nestes dias de estiagem, o pobre que reside no alto do morro da Cruz, e faz a ascensão ao rigor da canícula, precisa de ser abanado pela família inteira, ao chegar à casa, tal o grão de sufocação a que se expõe, pois, queima nessa ascensão todo o combustível de que dispõe.⁶

O autor ainda destaca as dificuldades impostas pelo “arruamento longitudinal da parte habitada de nossos morros”, apontando a necessidade de evitar ampliação dessas ruas já inclinadas. Uma alternativa seria expandir ruas e construções em sentido latitudinal, possibilitando maior circulação, fluxo e menos cansaço. Além de apontar os problemas encontrados por qualquer cidadão residente naquela região, onde nem ônibus trafegava, tece críticas a respeito do processo de expulsão de moradores de antigas casas de aluguel na cidade, que foram desapropriados, “e os seus velhos inquilinos não tem outro remédio senão encarapitarem-se na montanha de ‘Pau da Bandeira’ ou se entocarem em qualquer furna sistema ‘mocambo’”.⁷

Até meados do século XX, a maioria das reformas remodeladoras e higiênico-sanitaristas estava concretizada. Homens e mulheres pobres, afros em sua maioria, sem seus casebres ou cortiços – transformados em “belos” sobrados em que pessoas “civilizadas” e homens de negócio teriam morada –, foram arremessados às periferias, contornos da região considerada então perímetro central. Serviços vistos como desqualificados, de baixa remuneração, mas imprescindíveis aos projetos políticos de modernização, constavam entre as inúmeras atividades, ações e experiências diárias destes sujeitos populares de origem africana (CARDOSO, 2008; RASCKE, 2016).

⁶ JUVENAL, I. *O problema da habitação do pobre*. Jornal A Gazeta, 4 de março de 1945. Acervo da BPSC, setor de obras raras.

⁷ *Ibidem*. Mocambo aqui referenciado por Ildefonso Juvenal remete ao formato agrupado das casas nas regiões dos morros. Na visão dele, constituíam construções de populações empobrecidas, que construía “um ranchinho”, diverso do “ponto de vista da higiene pública, e da estética” e “modernidade” proporcionadas a outros grupos pelos governos republicanos.

Associações negras no pós-Abolição

Em Florianópolis, por meio de diversificada documentação utilizada para a presente pesquisa, localizamos inúmeras associações organizadas e participadas por afrodescendentes, na primeira metade do século XX. No intento de apresentar brevemente essas organizações, esboçamos um quadro informativo em que constam apontamentos básicos localizados a respeito destes territórios negros na cidade.

Quadro 1 – Agremiações afrodescendentes em Florianópolis – primeira metade do século XX

Agremiação	Ano de Fundação	Objetivo/Finalidade
Irmandade Beneficente de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito	1750 ⁸	Congregar irmãs e irmãos associados com a finalidade de culto à Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, atendimento na hora da morte e assistência em caso de enfermidades.
União Beneficente dos Trabalhadores*	1910	Associação de classe dos marítimos, estivadores, empregados em depósitos, trapiches e ocupados com descarga de carvão mineral.
Centro Literário e Recreativo Castro Alves	1914	Centro de cunho educacional e cultural, fundado por João Melchíades, Trajano Margarida e Nicolau Nagib Nahas. Editaram o jornal <i>O Literário</i> (1914).
Centro Cívico das Normalistas	1920	Associação sob a presidência de Antonieta de Barros e alunas da Escola Normal, dedicada à alfabetização de adultos.

⁸ A Irmandade foi fundada em 1750, de acordo com o Estatuto deste mesmo ano. Inserimos aqui neste quadro por se tratar de uma associação existente e atuante no período de recorte da pesquisa, bem como um espaço em funcionamento nos dias atuais na cidade de Florianópolis. Para maiores informações sobre esta agremiação, consultar: RASCKE, 2016.

Agremiação	Ano de Fundação	Objetivo/Finalidade
Centro Cívico e Recreativo José Boiteux	1920	Associação de Homens de Cor organizada para atender demandas de alfabetização e leitura, além de possuir espaço para reuniões dançantes.
Cacumbi	1923*	Agrupamento religioso devoto de Nossa Senhora do Rosário e também “bloco carnavalesco”.
Figueirense <i>Foot-Ball Club</i>	1921	Clube de futebol gestado no bairro da Figueira com objetivo de praticar o esporte e reunir interessados em futebol.
União Beneficente e Recreativa Operária ⁹	1922	Associação de cunho representativo das classes operárias.
Centro Cívico e Recreativo Cruz e Souza	1923	Associação dos Homens de Cor, antes denominado Centro Cívico e Recreativo José Boiteux. Sofreu alteração no nome após desentendimentos internos e com o político José Boiteux, antigo “padrinho”.
Flor da Mocidade	1923*	Bloco carnavalesco.
Centro Catarinense de Letras ¹⁰	1925	Associação literária, fundada em “oposição” à Academia Catarinense de Letras, de modo a integrar homens e mulheres afrodescendentes em seus quadros.
Tira a Mão	1930*	Bloco carnavalesco da Força Pública, onde atuava Ildefonso Juvenal.
Sindicato dos Estivadores*	1930	Associação de classe dos estivadores, desmembrada da União Beneficente dos Trabalhadores.

⁹ A União Beneficente e Recreativa Operária não era uma associação de “homens de cor”, no entanto, articulava diferentes homens e mulheres, afros e brancos, quanto às questões do mundo do trabalho operário.

¹⁰ O Centro Catarinense de Letras não era uma associação exclusiva organizada por afrodescendentes, mas articulava diferentes intelectuais, homens e mulheres, afros e brancos, no sentido de construir caminhos alternativos às regras então impostas pelos chamados “beletristas” da época e suas produções.

Agremiação	Ano de Fundação	Objetivo/Finalidade
União Recreativa 25 de Dezembro	1933	Clube fundado na antiga Rua Chapecó com a finalidade de organizar festividades, atividades sociais e eventos de afrodescendentes associados.
Grêmio Flor de Maio	1934	Grêmio feminino formado pelas associadas à União Recreativa 25 de Dezembro.
Mocotó vem Abaixo	1935*	Bloco carnavalesco.
Grêmio Recreativo e Carnavalesco Brinca Quem Pode	1935*	Clube recreativo e também bloco carnavalesco.
Os Bororós	1939	Bloco carnavalesco conhecido pelos trajes de “tribo”.
Escola de Samba Narciso e Dião	1947	Escola de Samba.
Esporte Clube Treze de Maio	1947	Associação desportiva da Vila Operária, no bairro Saco dos Limões.
Os Protegidos da Princesa	1948	Escola de Samba.
Associação Desportiva/ Escola de Samba Alvim Barbosa	1948	Escola de Samba.
Embaixada Copa Lord	1955	Escola de Samba, mas em algumas notícias de jornais apareceu como rancho carnavalesco.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir das fontes indicadas na introdução do texto (Atas, Estatutos, Jornais e Documentos diversos), 2018.

* As datas de fundação dessas associações não conseguiram ser devidamente identificadas. Dado que nem todas possuíam um estatuto registrado, atas de reuniões guardadas e preservadas, bem como informações em jornais que pudessem pautar suas fundações de modo mais fidedigno, esforçamo-nos em, por meio de registros de jornais, de atas de clubes e também de estatutos, localizar e situar algumas agremiações, realizando aproximações de datas possíveis de fundação.

Algumas agremiações apresentadas nesse quadro não foram formadas com o objetivo fim de congregar e articular apenas grupos afrodescendentes. Mas, dado que em seus grupos e atividades faziam-se presentes diferentes intelectuais, professores, artistas, operários, empregadas domésticas, músicos e outros tantos interessados, optamos por mencioná-las aqui, haja vista sua importância nas vivências cidadinas.

O quadro sistematiza, de algum modo, as agremiações que conseguimos localizar nos diferentes documentos consultados. Associações como o *Centro Cívico e Recreativo José Boiteux* e o *Centro Catarinense de Letras* compõem narrativa que articula saberes e práticas de grupos letrados em busca de reconhecimento e cidadania. Os clubes recreativos, como a *União Recreativa 25 de Dezembro* e o *Grêmio Recreativo e Carnavalesco Brinca Quem Pode*, enveredam possibilidades sobre práticas festivas e também articulações políticas dessas sociedades.

Por fim, tons e cores de blocos e escolas de samba como *Tira a Mão*, *Mocotó vem Abaixo*, *Brinca Quem Pode*, *Unidos do Tico-Tico*, *Embaixada Copa Lord*, *Alvim Barbosa*, *Os Protegidos da Princesa*, *Cacumbi*, *Flor da Mocidade*, *Aí vem a Marinha* e *Narciso e Dião* expõem a organização de blocos, ranchos, cordões e a fundação das escolas de samba, vislumbrando o *Cacumbi* também como uma forma estética e poética de compreender o mundo. Realizamos esta seleção, pois algumas associações mencionadas no quadro já possuem estudos marcantes, como é o caso da *Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos* (RASCKE, 2016; STAKONSKI, 2008; SIMÃO, 2008) e da *União Beneficente e Recreativa Operária* (COLLAÇO, 2010).

Essas associações, suas formas de organização e propostas indicavam uma cidade em tensão racial constante, ao passo que também constituem indicativo de populações ansiosas por direitos e cidadania. Nos dizeres de Cardoso, ao discorrer sobre associações negras

em São Paulo, observando no tempo essas diferentes organizações, é possível apreender “movimentos da comunidade de letrados negros que implicaram na formulação de uma nova estratégia de intervenção centrada na defesa da cidadania, na ação coletiva, na ocupação do espaço público [...]” (CARDOSO, 2012, p. 125).

Ao mesmo tempo, quando lidamos com análises dessas agremiações em Florianópolis, para além do que chamaríamos campo político de grupos de letrados, necessitamos trazer à tona associações cujas experiências fugiam a este “modelo”, ou a ele se articulavam de distintos modos. Por vezes, indicavam universos outros de vivências e experiências, espaços constituídos por homens e mulheres embebidos em tradições orais, cujas letras eram vividas de forma não impressa, não codificada no papel, nas fontes de jornais. Trata-se de perceber ocupações urbanas, desde universos culturais no intercruzamento de sons, imagens, danças, performances, enredos rituais e dramáticos que configuram expressões afrodiáspóricas na capital catarinense daquele período.

Adentramos no “mundo” dos letrados, buscando visualizar seus projetos e articulações políticas, como uma das formas utilizadas para ascensão social e combate ao racismo. No entanto, para além deste reduzido número de homens e mulheres e campo de atuação por meio da imprensa e da escola, situamos ações comunitárias e ocupação de espaços e universos culturais que transcendem a luta política por meio da palavra impressa. Cacumbis, blocos, ranchos e cordões carnavalescos, clubes de futebol, sociedades recreativas e escolas de samba constituem territórios cujas marcas das lutas por dignidade e cidadania pautavam-se em outros signos, que não os do universo letrado branco.

Em importante trabalho sobre as relações raciais no Rio de Janeiro em meados do século XX, intitulado *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*, Luís Aguiar da Costa

Pinto⁹ apresenta a vida associativa do negro, destacando associações que considerou *tradicionais* e *de novo tipo*. As primeiras seriam irmandades religiosas, grupos recreativos como as congadas, os reisados, os ranchos, as escolas de samba e a capoeira, além dos espaços de religiosidades de matriz africana, como a “macumba”. Já as denominadas *de novo tipo* seriam

[...] as genuínas associações do *negro brasileiro*, ou, como fosse melhor dizer, do *brasileiro negro*, pois nelas, na sua estrutura, função e ideologia, o que se exprime não é a saga do africano na terra estranha que para ele, era a nossa terra – mas a história viva e contemporânea das aspirações, das lutas, dos problemas, do sentir, do pensar e do agir de brasileiros, social, cultural e nacionalmente brasileiros, etnicamente negros (PINTO, 1998, p. 231).

O autor delinea como populações afros foram as primeiras, ou quase, a sentirem-se “nacionalmente brasileiros, etnicamente negros”. Classifica as associações por elas formadas, apontando que as *de novo tipo* eram novas no sentido cronológico, em comparação às ditas *tradicionais*, além de serem sociologicamente novas, a partir de demandas de um “novo negro *não escravo*, um negro *não africano*,

⁹ O livro de Costa Pinto, lançado em 1953, em sua primeira edição, contribui com reflexões sobre relações raciais no Rio de Janeiro, permitindo conhecer narrativas do autor acerca de associações negras daquele período. Seu trabalho difere de outros “promovidos” também pela UNESCO, como Ianni e Cardoso (1960) em Florianópolis. Costa Pinto evidencia mais fortemente a presença dos grupos recreativos *tradicionais* e das novas formas de agremiação, de *novo tipo*, articuladas a novas demandas do universo pós-abolição, em especial conectadas aos grupos de letrados. A obra de Costa Pinto, crítico da realidade social e racial do Rio de Janeiro, enfatizou o potencial de populações afros no Brasil a partir do racismo e seus enfrentamentos cotidianos, constituindo diferencial de pesquisa e resultados em relação a outros trabalhos realizados pela UNESCO naquele período, como a obra de Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni (1960). Esta produção, em significativo diagnóstico da realidade racial de Florianópolis, apontou a manutenção das desigualdades sociais e raciais vigentes na sociedade desde os tempos da escravidão.

um negro *não servil*, um negro *não trabalhador rural*, um negro *não ignorante*; [...] inconformado com as pechas e os clichês que sobre ele existem [...]” (PINTO, 1998, p. 232). Costa Pinto desafiou a premissa de que no Brasil não havia racismo e incorporou ao trabalho publicado formas encontradas por associações afros para superar ou driblar esse racismo.

Em nosso entendimento, esta compreensão do autor para com as diferentes associações requer cuidados e análises, além de necessitarmos apontar especificidades quanto ao estudo dessas agremiações no contexto de Florianópolis, em período muito similar ao pesquisado por Costa Pinto. No Rio de Janeiro, as escolas de samba foram fundadas nas primeiras décadas do século XX, diferencial em relação a outros estados, onde esta prática se difunde em especial a partir da década de 1940. Assim sendo, as associações percebidas como *tradicionais*, pelo autor, “retornam” após as ditas *de novo tipo*, no caso da capital catarinense.

Percebemos distinção entre as *tradicionais* e as *de novo tipo* ligadas a gerações que não traziam mais demandas do tempo da escravidão, mas questões de brasileiros afros, “nacionalmente brasileiros, etnicamente negros”. Essas associações evidenciaram a emergência de novas subjetividades em afrodiáspora, que também não eram homogêneas.

Retomando trecho importante destacado por Costa Pinto, consideramos enfatizar um quesito das associações *de novo tipo*, o fato de apontar como premissa a cidadania e o distanciamento da antiga condição de escravizado. O autor menciona a postura das associações *de novo tipo* frente a conflitos raciais constantes na realidade brasileira, destaque não apresentado quanto às associações *tradicionais*. Talvez, por este viés, construa sua narrativa, visto que a proposta do livro implica discutir as relações de raças no Rio de Janeiro, ainda capital do país.

No entanto, importa ponderar que as associações *tradicionais* também construíram, a seu modo, formas de combate ao racismo e, principalmente, de manutenções culturais, dado sempre existirem e persistirem frente a avanços modernizantes e/ou genocídios éticos, estéticos e físicos. Por mais diferentes que tenham sido, essas agremiações permitiram manter laços em afrodiáspora. Apesar de um “ser negro *não escravo*” e “*não africano*”, tratava-se de homens e mulheres embebidos em práticas e códigos culturais que a Abolição não apagara, nem tampouco as curtas décadas de uma sociedade republicana.

Para Costa Pinto, a organização de associações *de novo tipo* teria surgido em áreas urbanas, como reconfiguração de novos territórios, em especial, quando começou a formação de um operariado negro (CASTELLUCCI, 2014; ROSA, A., 2011). Neste sentido, compreende-se que essas agremiações são associações de uma “elite negra”, “numericamente, uma fração ainda insignificante, embora crescente, do grupo a que pertence” (PINTO, 1998, p. 235).

O autor destaca que esta “elite negra”¹⁰ tinha como característica uma condição financeira um pouco melhor que a maioria da população afrodescendente do período, além de contar com o acesso às letras como ferramenta de ascensão social. No entanto, salienta que uma “nova elite negra” surgia com as associações *de novo tipo*, formada por pessoas que se declaravam e assumiam como negras, de formas orgulhosa, embasadas nos ideais de negritude¹¹.

¹⁰ A ideia de “elite negra”, discutida e incorporada por diferentes estudiosos do tema de clubes ou associações recreativas, é por nós utilizada com cuidado, visto que, no caso da União Recreativa 25 de Dezembro, um quarto de seu quadro associativo era composto por mulheres com profissão de empregada doméstica, merecendo questionar que em muitos clubes e situações a noção de elite negra não condiz com a realidade vivenciada naquela associação.

¹¹ Em relação ao conceito de negritude, seu surgimento nos EUA, nas Antilhas, ressignificações, usos no Brasil e no continente africano, bem como articulações em torno do tema e do movimento do pan-africanismo, consultar: DOMINGUES, 2005.

As associações tradicionais, como blocos e ranchos carnavalescos, cacumbis, irmandades religiosas e escolas de samba apresentam engendradas expressões da diáspora na cultura brasileira. Percebemos que diferentes agremiações foram se espalhando, ramificando, ampliando e construindo significados para o ser negro em diáspora. Muitas dessas associações constituíam núcleos de expressão audiovisual, ao passo que outras organizavam suas pautas e estratégias de manutenção em termos de estéticas letradas, condizentes também com suas proposições e lutas contra o racismo.

Importa, neste sentido, perceber que esses diferentes territórios negros, espaços conformados em associações de caráter diverso, sinalizam formas comunitárias, não constituindo recreação isolada, mas apresentando universos culturais de povos de matriz africana por meio de múltiplas associações, sejam elas *de novo tipo* ou *tradicionais*. O que apreendemos, é que a “toada” da modernização e da urbanização, bem como os impactos da República e seus “intentos” de cidadania¹², implicaram reformulações e adaptações em associações religiosas, cívicas, lúdicas, recreativas e ditas “das letras”. Essas associações mobilizaram diferentes instrumentos – a caneta, o papel, o tambor, a dança, o ritmo – para reconfigurar seus territórios e pertencimentos.

Adentremos, pois, em alguns aspectos necessários à compreensão da dinamicidade de associações existentes, pautando, neste momento, as que seriam denominadas *tradicionais*. Por antiguidade, retomamos elementos constitutivos das irmandades de origem africana, em especial as do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia. Tais

¹² Após a Abolição, segundo Costa Pinto, “[...] surgiram as premissas de um novo ciclo na história das relações de raças neste País: o negro passou a ter capacidade jurídica de cidadão, passou a ter igualdade teórica em relação ao branco e isto apesar de, por muito tempo, se conservar como uma igualdade puramente jurídica e uma capacidade puramente teórica de desfrutá-la, foi um acontecimento de importância decisiva no condicionamento das etapas posteriores pelas quais a situação deveria passar” (PINTO, 1998, p. 274).

associações, de cunho religioso, transcendiam este caráter e convergiam para a forma de associação possível dentro do regime escravista vigente até o século XIX. Espaço de organização própria, possibilidades de encontro e sociabilidades, fuga das mazelas do cativo, lugar de ressignificação e manutenções culturais em afrodiáspora, essas associações comunitárias restabeleciam vínculos com as Áfricas.

Cordões, blocos e ranchos carnavalescos constituem formas organizativas do final do século XIX, permeados por foliões e uma corte real (no caso de cordões). Os cordões possuíam um estandarte, característica também das irmandades, maracatus, moçambiques de origens africanas, além de uma corte real composta por rei, rainha, príncipe, etc. (MESTRINEL, 2010), remontando novamente a práticas culturais festivas já vivenciadas pelas irmandades. Elementos dessas experiências associativas anteriores foram sendo reformulados, reeditados, reatualizados, atendendo expectativas e anseios dos grupos culturais. Também constituem elementos de conexão cultural entre irmandades e cordões, blocos e ranchos, o uso de diferentes instrumentos musicais, como o tambor, o cavaquinho, instrumentos de corda e sopro.

As festas de africanos e afrodescendentes no Brasil compõem-se de ritmos, sonoridades e contornos que fogem a entendimentos e visões ocidentais. Os “cargos” ou funções, como os de príncipe, princesa, músicos, uma figura a conduzir o estandarte e o povo a prestigiar acontecimentos solenes em praça pública, aos olhos de todos, formaram cortejos desde o período colonial brasileiro, trazendo à tona viveres e saberes africanos pautados em formas próprias de compreender o mundo.

Elementos constituintes de práticas culturais desses diferentes grupos de africanos em diáspora foram se reelaborando e, após a Abolição, assumiram também outros contornos, consolidando novas formas associativas e de manifestações e reatualizações culturais. Podemos perceber essas transformações numa prática também

comum desde o século XVIII no Brasil, depois ressignificada nos séculos XIX e XX, que são os cacumbis¹³, conforme ressalta Nirlene Nepomuceno, ao estudar esta prática festiva do ciclo natalino (termo que remete ao período das festas do Natal ao Dia de Reis).

Nessas cerimônias, o casal real, depois de eleito, era conduzido pelos súditos – escravos e negros e pardos livres e libertos – em procissão pelas ruas até uma igreja, em meio a cantos, danças e simulação de duelos com espadas. A *performance* tinha por fecho um farto banquete e baile (NEPOMUCENO, 2016, p. 203).

A autora remonta a experiências e vivências do cacumbi, em especial, no Espírito Santo, onde ainda atualmente esta celebração é comemorada em ritual festivo. Esta manifestação cultural de origem africana reatualizada em diáspora foi muito comum no Brasil, e em Santa Catarina também constitui prática do passado. Em Tijucas, por exemplo, mantém-se atual este festejo.

Parte de um catolicismo popular, leigo e imbricado em expressões culturais de origem africana, o cacumbi compunha-se de uma devoção a Nossa Senhora do Rosário, semelhante ao que acontecia nas irmandades afros, destacando um cortejo celebrativo e religioso, formado por capitão e marujos que “disputavam a fé” em encenação dramática. Em Florianópolis, esta prática remonta a populações de áreas rurais de municípios das redondezas que, no pós-Abolição, migraram em direção à capital em busca de oportunidades de trabalho e condições de vida.

Muito sintomático perceber como diferentes aspectos de culturas de matrizes africanas se vinculam a práticas de catolicismo dito popular, dado seu caráter leigo, gerenciado e vivenciado pelos

¹³ Cacumbis, ticumbis, cucumbis, quicumbis, e outros termos semelhantes constituem grafias utilizadas para denominar uma prática de origem africana muito frequente no Brasil, em especial em estados como Espírito Santo, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul.

devotos, cujo poder de articulação e decisão em vida associativa é marcante e possibilitado pela Igreja. Essa situação sofre alterações quando a Igreja Católica, por medida de Roma, no que se chamou catolicismo romanizador ou ultramontano (STAKONSKI, 2008; DALLABRIDA, 1993), passa a atuar fortemente contra práticas antes realizadas pelas irmandades e outras associações religiosas de caráter leigo.

Neste sentido, cacumbis, irmandades negras, congadas e folias de reis tornaram-se alvo de políticas da Igreja, no sentido de modelar e uniformizar o catolicismo, configurando-o menos popular, mais centralizado e controlador de práticas devocionais. Vivenciou-se de forma muito marcante, em diferentes regiões do país, uma intensificação de posturas reguladoras da Igreja Católica, tentando controlar musicalidades, instrumentos, sonoridades, ritmos, cantorias, procissões e tantos outros elementos constitutivos da vivência religiosa de homens e mulheres leigas (BOSCHI, 1986).

Outras formas de agremiação, comuns especialmente a partir dos primeiros anos após a Abolição, foram os clubes sociais negros, sociedades ou uniões recreativas. Neste trabalho, destacamos duas dessas associações, a *Sociedade Recreativa e Carnavalesca Brinca Quem Pode* e a *União Recreativa 25 de Dezembro*, fundadas na década de 1930, na capital catarinense. Os clubes recreativos ou sociedades recreativas eram associações organizadas por homens e mulheres de origem africana, constituindo espaço próprio de sociabilidades, por vezes com propostas de educação, moral e visibilidade das pessoas que delas participassem. Tornaram-se comuns em Florianópolis e em tantos outros municípios catarinenses com presença de origem africana.

Para Júlio Cesar da Rosa (2011), inúmeras análises foram construídas a partir da ideia de que os jornais, as associações e as irmandades foram os embriões do Movimento Negro consolidado na década de 1970. Mais do que isso, constituíram espaço de gestão autônoma dos afrodescendentes, onde buscaram construir laços de solidariedade e mecanismos de ascensão social. Enquanto as irmandades religiosas

foram fortes expressões desde o período colonial, na República as sociedades beneficentes surgiram com força em quase todo território brasileiro. A maioria delas ficou conhecida como sociedades recreativas, por conta do destaque relativo às atividades lúdicas e/ou dançantes.

Os clubes afros eram espaços visados e, por vezes, visitados pelas elites políticas e econômicas de então, constituindo seus territórios lugares de tensões, resistências, lutas e mobilizações. Visto serem locais de arranjos de laços de solidariedade e de construção de uma visibilidade positivada de populações de origem africana, lidavam com os embates hegemônicos de alguns códigos e posturas da sociedade abrangente, ocidentalizada e higienizada.

Diferentes estudos em Santa Catarina pautaram a organização dos clubes negros como tema de pesquisa e análise, de modo que conseguimos traçar alguns apontamentos em termos de revisão bibliográfica sobre o assunto. Em comum à nossa pesquisa, Júlio Cesar da Rosa (2011) analisou a fundação das sociedades recreativas *Cruz e Sousa* e *União Operária*, construídas por afrodescendentes em Laguna, Santa Catarina, entre os anos de 1903 a 1950. O autor apreendeu aspectos das experiências de afrodescendentes, em especial, os espaços de sociabilidade, na região sul de Santa Catarina. Para ele, tem se tornado evidente a importância desses lugares estratégicos para seus associados e associadas, consistindo em “projetos coletivos e individuais, suas aspirações e expectativas quanto à ascensão social e visibilidade e respeitabilidade na luta pela cidadania e dignidade” (ROSA, J., 2011, p. 7).

Maria das Graças Maria (1997), analisando a experiência dos clubes sociais em Florianópolis enquanto territórios negros, contribui de forma ainda inédita quanto aos estudos sobre a presença africana na capital catarinense no pós-Abolição. O estudo historiográfico sobre os afro-brasileiros em Florianópolis, no período de 1930 a 1940, constituiu tema de pesquisa da autora, em forma de dissertação de

mestrado. Com ênfase na discussão das experiências cotidianas e na constituição dos territórios negros, Maria discute a cidade normatizada pelos poderes públicos, os projetos modernizadores, os ideais de civilização e progresso que constroem uma imagem de Florianópolis excluindo grande parcela de sua população deste ideal de cidade higienizada e branca.

Considerações finais

Condições subalternas configuram distintas lógicas, racionalidades e possibilidades, construindo, criando e recriando “um mundo para si”, muito além das imposições e cobranças éticas e estéticas trazidas com a República. Cidadania e solidariedade são termos importantes e parecem ter permitido, a partir de expectativas dos diferentes grupos, construir lugares de estar no mundo. As associações, espaços comunitários, constituíram formas de lidar com os racismos daquela sociedade, ao passo que consolidaram redes de trabalho, lazer, cuidados e religiosidades.

Todas as muitas reformas, obras, modernizações, alterações de moradia e organização física da cidade não implicaram, no entanto, em melhoria da qualidade de vida de milhares de famílias de origem africana que viviam na capital de Santa Catarina. População que continuava a ocupar

posição sensivelmente análoga à que desfrutava no passado. Dessa forma, ainda é, como no passado, o principal agente dos serviços braçais e domésticos [...], permanecendo o trabalhador negro nos setores mal remunerados e de baixo prestígio social (CARDOSO; IANNI, 1960, p. 112).

No entanto, para além dos lugares sociais ainda demarcados e destinados aos diferentes grupos sociais e raciais, os afros tentaram

construir a sua própria cidade, um lugar que pudessem contemplar expectativas de vida nova, distantes da escravidão. Ruas abertas, casas construídas, águas encanadas, pastos roçados, cercados e espaços aparados, este se tornou o dia a dia de muitas pessoas que chegaram a Florianópolis à procura de emprego na cidade e de um novo projeto de vida. Milhares de famílias de origem africana da própria cidade (do centro) e de municípios vizinhos vivenciaram um regime que se transformou em República, ainda desconhecedor de vivências outras que não as devidamente higienizadas por seus padrões médico-sanitaristas, preocupados em construir relações e manutenções culturais, bem como sobrevivências cidadinas em torno de agremiações, ou o que muitos autores denominam de associativismo negro.

Referências

ANTONACCI, M. A. *Memórias ancoradas em corpos negros*. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: EDUC, 2015.

BASTIDE, R. Manifestações do Preconceito de Cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branco e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 4ª ed. ver. São Paulo: Global, 2008.

BOSCHI, C. C. *Os Leigos e o Poder: irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais*. São Paulo: Ática. 1986.

BRANCO, A. M. *Corpos Nefastos – cidadania incerta em Lages, Centro Cívico Cruz e Souza e a invenção da nação*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2002.

CARDOSO, F. H. & IANNI, O. *Cor e Mobilidade Social em Florianópolis*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1960.

CARDOSO, P. de J. F. *Negros em Desterro: as experiências das populações de Desterro na segunda metade o século XIX*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

_____. *A luta contra a apatia*. Estudo sobre a instituição do movimento negro antirracista na cidade de São Paulo (1915-1931). Itajaí: Casa Aberta, 2012.

_____; RASCKE, K. L. Cidadania e expectativas no bairro da Figueira: o surgimento do Figueirense Foot-Ball Club (Florianópolis/SC, 1921-1951). *Vozes, Pretérito & Devir: Revista de História da UESPI*, 2016. v. 5, n. 1, p. 99-121

CARVALHO, A. C. de M. de. *Negros em Lages: memória e experiência de afrodescendentes no planalto catarinense*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis: UFSC, 2001.

_____. *Negros em Lages: memória e experiência de afrodescendentes no planalto catarinense*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CASTELLUCCI, A. A. S. Associativismo mutualista na formação da classe operária em Salvador (1832-1930). In: MAC CORD, Marcelo; BATALHA, Cláudio H. M. *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 2014.

COLLAÇO, V. R. M. *O Teatro da União Operária: um palco em sintonia com a modernização brasileira*. Florianópolis: UDESC, 2010.

DALLABRIDA, N. *A sombra do campanário: o catolicismo romanizado na área de colonização italiana do Médio Vale do Itajaí Açu – 1892-1918*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 1993.

_____. *A fabricação Escolar das Elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DOMINGUES, P. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, 2005. v. 10, n.1, p. 25-40

GIACOMINI, S. M. *A alma da festa: família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro – o Renascença Clube*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

JUVENAL, I. O problema da habitação do pobre. *A Gazeta*, 4 de março de 1945. Acervo da Biblioteca Pública de Santa Catarina.

LEUCHTENBERGER, R. A influência das associações voluntárias de socorros mútuos dos trabalhadores na sociedade de Florianópolis (1886-1931). In: MAC CORD, M.; BATALHA, C. H. M. *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014, p. 219-246.

MARIA, M. das G. “*Imagens invisíveis de Áfricas presentes*”: experiências das populações negras no cotidiano da cidade de Florianópolis (1930-1940). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 1997.

MESTRINEL, F. de A. S. O samba e o carnaval paulistano. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, fev. 2010. nº 40, p. 1-10

PINTO, L. A. C. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998 [1953].

NEPOMUCENO, B. Cucumbi/Ticumbi: performances e memórias de uma África bantu. In: RASCHE, Karla Leandro; PINHEIRO,

Lisandra Barbosa Macedo (Orgs.). *Festas da diáspora negra no Brasil: memória, história e cultura*. Porto Alegre: Pacartes, 2016, p. 199-225.

RASCHE, K. L. *Irmandades Negras: memórias da diáspora no sul do Brasil*. Curitiba: Appris, 2016.

ROSA, A. L. da. *Operários da Bola: um estudo sobre a relação dos trabalhadores com o futebol na cidade de Itajaí (SC) entre as décadas de 1920 a 1950*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2011.

ROSA, J. C. da R. *Sociabilidades e territorialidade: a construção de sociedades de afrodescendentes no Sul de Santa Catarina (1903/1950)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2011.

SANTOS, A. L. *Do Mar ao Morro: a geografia da pobreza urbana em Florianópolis*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2009.

SCOMAZZON, M. C; FRANCO, J. *A caminho do ouro: norte-americanos na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Insular, 2015.

SIMÃO, M. dos S. *Lá vem o dia a dia, lá vem a Virgem Maria. Agora e na Hora de Nossa Morte – A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, em Desterro (1860-1880)*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

STAKONSKI, M. M. *Da Sacristia ao Consistório: tensões da Romanização no caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos – Desterro/Florianópolis (1880-1910)*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

O TENSO ENEGRECIMENTO DO CINEMA BRASILEIRO¹

JOEL ZITO ARAÚJO²

O cinema brasileiro vive um novo momento de mutação. A profunda diversidade que caracterizou nossa cinematografia nos últimos 30 anos, depois de superar a política de terra arrasada do governo ultraneoliberal Collor, nos anos 1990, começou, finalmente, a incorporar a participação e o olhar de realizadores e realizadoras negras, mas com grandes resistências. O Festival de Cinema de Brasília, que comemorou 50 anos de existência, em 2017, foi o palco que deu enorme visibilidade para esta nova fase da história do cinema brasileiro e para as tensões que vivemos.

O debate sobre o filme *Vazante*, da experiente realizadora Daniela Thomas, uma história que tem como cenário e contexto as relações familiares e sociais na primeira metade do escravocrata século XIX, foi o estopim de uma espécie de bomba de efeito retardado que polarizou opiniões sobre a representação de negros e negras na

¹ Artigo publicado originalmente em *Cinémas d'Amérique latine – Revue annuelle de l'Association Rencontres Cinémas d'Amérique Latine de Toulouse* (ARCAL, n. 26, 2018).

² Doutor em Ciências da Comunicação na ECA/USP e Pós-doutor no Departamento de Rádio, TV e Cinema na University of Texas, em Austin, Texas (EUA).

história do cinema brasileiro. Neste festival, atrizes, atores, cineastas e um crítico de cinema que se posicionaram orgulhosamente, a partir de sua ascendência negra, em um país marcado pela força da ideologia do branqueamento, fizeram questão de demarcar também a existência de uma leitura específica do seu grupo racial sobre a história e o mundo social e cultural brasileiro.

Mas, para uma parcela do mundo do cinema já estabelecido, a opinião dos negros e negras foi considerada equivocada, ressentida e militante, portanto, distante do que seria justo. Um grande cineasta que se projetou internacionalmente nos anos 1960, demonstrando envelhecimento e enrijecimento dos paradigmas de sua geração, chegou a classificar como uma bobagem de universitários o conceito “lugar de fala”, muito empregado criticamente pelos negros e negras no debate de *Vazante*. E reutilizou, fora de contexto, o termo pejorativo “patrulhamento ideológico”, que criou nos anos 1970, para criticar uma certa miopia da esquerda na análise dos filmes de então, tentando agora com o mesmo termo deslegitimar e ridicularizar a opinião e reivindicação dos negros.

Mas não interessa aqui reproduzir os detalhes do debate provocado pelo filme *Vazante*, e sim perguntar o que explica e fundamenta o olhar, o imaginário e o discurso daqueles que produzem TV e Cinema no Brasil que justificaria esta enorme dificuldade em reconhecer o protagonismo dos negros e negras em nossa sociedade, e o direito de fazer e de expressar suas narrativas audiovisuais.

Algumas obviedades precisam ser ditas para começarmos a questionar a gravidade do episódio acima mencionado. Quem conhece o Brasil, a partir da vivência do seu cotidiano, sabe que estamos longe de ser uma democracia racial. E o segmento audiovisual é aquele na sociedade brasileira em que o racismo estrutural do país trouxe os resultados mais dramáticos. Todas as pesquisas existentes demonstram que a telenovela, assim como o cinema brasileiro,

sempre negou uma representação da diversidade racial brasileira, um país de minoria branca com uma população afrodescendente constituída de pretos e pardos que corresponde ao montante de 54,9% do total de uma população de 205 milhões de habitantes, conforme a última PNAD de 2016 do IBGE, órgão oficial de estatística do Estado brasileiro.

Uma pesquisa do GEMAA³, *A cara do cinema nacional*, é bastante ilustrativa da ausência de negros e negras no setor audiovisual brasileiro. Buscando avaliar o conteúdo dos filmes mais vistos a cada ano, no período entre 2002 e 2014, para mapear a diversidade de gênero e racial, e compreender o papel que essa diversidade assumiu nos filmes, este núcleo de pesquisa trouxe os seguintes resultados:

- dos 919 atores e atrizes mapeados na pesquisa, 71% eram do gênero masculino, contra 28% do gênero feminino e 1% de pessoas trans;
- uma “desproporção similar de participação se verifica quanto à cor das personagens: branca (65%), preta (18%), parda (14%), não identificada (2%) ou indígena/amarela (1%)”;
- também à frente das câmeras a desigualdade é evidente. Nas obras de longa metragem lançadas neste mesmo período, 80% têm como realizadores homens brancos, 14% são mulheres brancas, 2% são homens negros e 0% são mulheres negras. (GEMAA-IESP-UERJ, 2016).

A Agência Nacional de Cinema (ANCINE), em estudo recente realizado por sua Superintendência de Análise de Mercado, *Diversidade de gênero e raça nos lançamentos brasileiros de 2016*, confirmou as pesquisas do GEMAA. Trata-se do primeiro estudo com

³ O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA) é um núcleo de pesquisa com sede no IESP-UERJ, criado em 2008 com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa a partir de uma variedade de abordagens metodológicas.

este recorte realizado pela ANCINE. Trabalhando como universo de pesquisa os 142 longas-metragens lançados comercialmente naquele ano, constituído por 97 ficções, 44 documentários e uma animação, constatou que:

- os homens brancos assinaram a direção de 107 destes filmes, que corresponde a 75,4% do total;
- as mulheres brancas dirigiram 28, igual a 19,7%;
- os homens negros, somente três, ficando na percentagem ínfima de 2,1%.
- e nenhum deles foi dirigido ou roteirizado por uma mulher negra.
- a análise apontou o domínio de homens brancos não apenas na direção, mas nas principais funções de liderança no cinema, o que evidencia que as histórias exibidas nas telas do país, produzidas por brasileiros, têm sido contadas majoritariamente do ponto de vista dos homens: 68% deles assinam o roteiro dos filmes de ficção, 63,6% dos documentários, e 100% das animações brasileiras de 2016. Os homens dominam também as funções de direção de fotografia (85%) e direção de arte (59%).
- a participação nos elencos das obras também mostra a sub-representação da população negra. (...) o percentual de negros e pardos no elenco dos 97 filmes brasileiros de ficção lançados em 2016 foi de apenas 13,4%.⁴

O segmento audiovisual mais bem sucedido no Brasil em termos de público e lucratividade, e também extremamente rentável em termos de exportação (SANTOS, 2000), sempre foi a telenovela. Em um terço daquelas produzidas em seus primeiros 35 anos de história, no período de 1963-1998, estudado em meu livro *A Negação do*

⁴ ANCINE apresenta estudo sobre diversidade de gênero e raça no mercado audiovisual. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/ancine-apresenta-estudo-sobre-diversidade-de-g-nero-e-ra-no-mercado>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

Brasil – o negro na telenovela brasileira (ARAÚJO, 2001), não apareceram pessoas negras, nem mesmo como figurantes. Nos outros dois terços, 90% dos personagens afro-brasileiros representavam os negros como destinados a serem eternamente subalternos, a servir as elites e à classe média branca. E, nas poucas novelas que abordavam o persistente racismo da sociedade brasileira, a figura salvadora era sempre uma branca, um estereótipo inspirado no mito da princesa Isabel, sempre celebrada em nossa história como aquela que assinou a Abolição da escravidão no Brasil. Em levantamento do GEMAA (CAMPOS; JÚNIOR, 2016) sobre as telenovelas exibidas entre 1985 e 2014, constatou-se também que houve apenas 8,8% de atores ou atrizes não brancos contratados em suas produções.

Mas me interessa aqui refletir por que persiste a dificuldade, em uma parcela significativa do cinema brasileiro, de aceitar essa desigualdade, reconhecer a importância do protagonismo e buscar representar em suas obras um país mais próximo do real em sua composição racial e cultural.

Uma das explicações que encontro é que todos, ou quase todos, profissionais de TV e cinema no Brasil, em seu processo de formação, receberam e compartilharam as mesmas interpretações do Brasil que depois fariam parte dos seus filmes. Se elencarmos aqui os mais importantes nomes da intelectualidade estudados nas universidades brasileiras, e foram parte de nossa formação, no topo estão Gilberto Freyre, Raimundo Faoro, Fernando Henrique Cardoso e Sérgio Buarque de Holanda. Destaco aqui parte do debate que o sociólogo Jessé de Souza⁵ faz em seus livros mais recentes, demonstrando que a esquerda branca brasileira nunca construiu uma

⁵ O sociólogo Jessé de Souza tem se destacado como um dos maiores críticos das interpretações clássicas do Brasil criadas a partir dos anos 1930. Seus livros mais conhecidos são *A Elite do Atraso: da escravidão à Lava-jato* (2017); *A Tolice da inteligência Brasileira* (2015); *A ralé brasileira: quem é e como vive* (2009).

interpretação alternativa à leitura liberal do Brasil, que tem os pensadores da sociedade brasileira citados como seus grandes construtores. Para nenhum deles o nosso maior problema é a desigualdade social e racial, e conseqüentemente o racismo, fundados na escravidão. O patrimonialismo oriundo da colonização portuguesa é que seria o grande problema do Brasil, ele é que teria conformado um brasileiro eternamente vira-lata, pré-moderno, emotivo e corrupto.

Veremos que, nas análises e considerações desses pensadores, existe um elemento comum, a compreensão de que a influência negativa das desigualdades e preconceitos fundados em uma escravidão que durou quatro séculos, teria acabado, como em um passe de mágica, com a Abolição da escravatura e com a importação massiva de imigrantes brancos da Europa. Esses imigrantes, pretensamente, formariam exclusivamente a nossa classe operária, responsável pelo surgimento do capitalismo industrial brasileiro e pelas bases de um país moderno.

Uma abolição inconclusa e uma vanguarda que continua lendo o país de forma errada

Na tentativa de fazer uma grande e rápida síntese, vou aqui demarcar os aspectos mais importantes desta base teórica que conformam uma visão do que caracterizaria o Brasil e os brasileiros, e que continua com algumas nuances sendo refletida em nossos filmes, até *Vazante*.

A interpretação dominante e original do Brasil, seguida ou criticada por quase todos os outros intelectuais marcantes do país, foi criada por Gilberto Freyre, autor do clássico *Casa-Grande e Senzala*. Uma interpretação que, em síntese, afirma que viemos de Portugal e temos um jeito específico de ser por essa herança lusitana. Em sua visão romantizada do colonizador, ele descrevia o português como

“um espanhol sem a flama guerreira nem a ortodoxia dramática; um inglês sem as duras linhas puritanas. O tipo do contemporizador. Nem ideais absolutos, nem preconceitos inflexíveis” (FREYRE, 1933/1983). Dessas características, que seriam também resultado da formação histórica miscigenada de Portugal, a partir de um longo contato com mouros e judeus na península ibérica, nasceria uma colonização benevolente e o aspecto *soft* de nossa escravidão. Este conjunto de elementos, por sua vez, possibilitaria no Brasil uma miscigenação fundada em coitos consensuais, safados e sensuais, entre o senhor da casa-grande e a escrava negra e indígena, e uma democracia racial *sui generis*.

Na abertura do capítulo 4 do mencionado *Casa-Grande e Senzala*, Gilberto Freyre tem uma sentença fundamental que traz toda a chave de sua leitura racial do Brasil: “Todo brasileiro traz na alma, quando não na alma e no corpo (...) a sombra, ou a pinta, do indígena e do negro” porque teria sido “embalado por uma mucama negra” ou sido iniciado sexualmente “no amor físico” por uma “mulata”, e também porque teve um “muleque” como companheiro (FREYRE, 1954). E aí está o “lugar de fala” de Gilberto Freyre. O brasileiro de Freyre era homem, branco e ex-senhor ou filho de um senhor de escravos. Este é o elemento chave para ler o cinema brasileiro hoje e em toda sua história. O negro sempre foi o outro, o indesejado. Admite-se até que o brasileiro carrega em si “um pé na cozinha”, ou na África, como diria Fernando Henrique Cardoso, ou a marca da influência negra, como diria Gilberto Freyre, mas ele é naturalmente branco. Esta eliminação da noção de alteridade em um país multirracial, de minoria branca, e esta centralidade do segmento branco na percepção do mundo, são parte, portanto, dos paradigmas fundamentais que conformaram o cinema brasileiro e seus autores.

Para o segmento mais à esquerda, entre os cineastas brasileiros, foi também determinante a leitura e o pensamento de Florestan

Fernandes, que praticamente foi o primeiro crítico da ideia de democracia racial brasileira, especialmente seu estudo *A integração do negro na sociedade de classes*. Neste e em outros escritos, apesar de entender e revelar que a sociedade brasileira é profundamente racista, Florestan acentua uma interpretação equivocada, que permanece na cabeça de muitos sobre a participação do segmento negro na história nacional após a abolição da escravatura. Aprendemos, na visão progressista de Florestan, que a situação de subalternidade e exploração que o negro sofreu na sociedade brasileira, no período pós-escravidão, baseada no trabalho livre, veio da experiência deformadora da escravidão, que criou uma “massa desagregada, inerte, inculta”, e fez do elemento negro um ser indolente, incapaz de competir com os imigrantes brancos em uma sociedade nova, moderna, industrial e de classe. Ou seja, seres incapazes de participar como cidadãos livres na emergência e expansão de um capitalismo dependente, uma vez que foram conformados por uma sociedade de castas que estava em extinção. Ao negro, coube apenas o papel de ser um “elemento residual do sistema social”, uma grande massa à “margem da vida social organizada e de toda a esperança, (que) sucumbe à própria inércia”. Essa leitura da condição do negro no período pós-Abolição não se encontra apenas em Florestan Fernandes. Foi também abraçada pela intelectualidade progressista, como Octávio Ianni, e até mesmo por Celso Furtado, em seu *Formação Econômica do Brasil* (ver *Onda negra, medo branco*, AZEVEDO, 1987).

Como não acreditar que a falta de mobilização e de indignação de nossos cineastas mais à esquerda para incluir em sua pauta política o nosso racismo cotidiano e a exterminação de jovens negros na periferia, fruto de uma autêntica política de genocídio, não seriam decorrência dessas leituras?

Protagonismo negro. Um trovão no céu azul?

O ano de 2017 foi especialmente marcante se observamos os prêmios recebidos pelos negros. Alguns filmes, cineastas, atores e atrizes foram premiados repetidamente em vários festivais do país. O Festival de Brasília inaugurou o ciclo de premiações e reconhecimento do longa ficcional *Café com Canela*, dirigido pela jovem negra Glenda Nicácio, em parceria com Ary Rosa, que receberam o prêmio do Júri Popular de Melhor Filme, e de Melhor Atriz e Melhor Roteiro do Júri Oficial. Da mesma forma, os curta-metragens de diretores e diretoras negras *Nada*, *Peripatético*, *Chico* e *Deus é uma mulher negra* também foram repetidamente premiados em Brasília e em vários outros festivais do país. E um grupo significativo de novas atrizes e atores negros emergiram nesta nova onda. Especialmente, o cinema reconheceu a potência da atriz e dramaturga Grace Passô, já celebrada no teatro, que abocanhou o prêmio de melhor atriz no Festival de Cinema do Rio, por sua atuação no filme *Praça Paris*.

Mas o festival que mais atestou a existência de um novo momento na história do cinema brasileiro, com o surgimento de uma verdadeira onda de cinema negro, foi o *Encontro de Cinema Negro Brasil, África e Caribe*, criado pelo icônico ator Zózimo Bulbul, e que comemorou 10 anos de existência em 2017. A última edição do festival, que prefere se chamar de “Encontro”, teve a participação de 65 filmes realizados por negras e negros brasileiros, sendo três deles longa-metragens. Um crescimento de cem por cento em relação à sua edição anterior, que apresentou 33 filmes de afro-brasileiros. Progressivamente, o Encontro está deixando de ser um festival marcado pela exibição de filmes internacionais, para ter como maior destaque os lançamentos nacionais. Mas aí evidenciou-se também que uma parcela cada vez maior de jovens está produzindo os seus filmes de forma independente, mesmo sem ainda contar com apoio de editais criados pelo governo ou pela iniciativa privada. O desejo de fazer, e uma espécie de urgência histórica, tem mobilizado

indivíduos e coletivos em todas regiões do país e uma intensa produção que desembocou em um número recorde de inscrições no processo seletivo deste festival: 110 curtas, médias e longas.

Mas de onde vieram as bases desta explosão de realizadores negros, se considerarmos que até recentemente éramos poucos, e possíveis de contar com somente os dedos de duas mãos? Uma outra microrrevolução na sociedade brasileira tem colaborado para a emergência de atores sociais negros no cinema, na TV, no teatro e nas redes sociais. O berço está, seguramente, nos milhares de novos profissionais que tiveram acesso às universidades brasileiras, com a aprovação de cotas para estudantes negros e negras. Nos seus dez primeiros anos, o percentual de negros quase dobrou na universidade brasileira.

Em 2005, um ano após a implementação de ações afirmativas, como as cotas, apenas 5,5% dos jovens pretos e pardos na classificação do IBGE (...) frequentavam uma faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram no nível superior. (...) Comparado com os brancos, no entanto, o número equivale a menos da metade dos jovens brancos com a mesma oportunidade (VIEIRA, 2016).

Para compreender este aumento percentual em termos numéricos, somente em três anos, de 2013 a 2015, um número significativo de 150 mil novos estudantes negros entrou nas universidades brasileiras.

Assim como no cinema, o aumento exponencial de negros nas universidades não aconteceu sem uma enorme resistência de setores intelectuais, inclusive entre aqueles que se consideram progressistas ou de esquerda (OLIVEIRA LIMA; COSTA NEVES; BACELLAR e SILVA, 2014). Lembremos aqui que a grande mídia brasileira também desempenhou um papel preponderante na valorização dessa resistência. Como tática para impedir o crescimento de universidades que aprovariam cotas, a mídia praticamente ignorou os intelectuais e artistas negros, e a existência de uma opinião ou de reflexões entre as lideranças negras sobre o tópico. Especialmente daqueles que foram

os formuladores da política de cotas, e da lei de diretrizes para o ensino das relações étnico-raciais. Eles estiveram praticamente ausentes dos cadernos de debates nos grandes jornais ou entre aqueles que foram convidados para os programas de TV específicos sobre o tema. Em oposição a eles, a grande mídia usou regularmente da opinião contrária de figuras fundamentais da intelectualidade e do mundo artístico branco para deslegitimar o discurso e a reivindicação dos negros. Neste contexto, para os poucos que furaram o bloqueio, o termo “militante” foi ostensivamente utilizado para demonstrar o quão irrelevante ou parcial eram suas opiniões, em um debate tão importante para o futuro da universidade brasileira.

Creio que aqui temos um quadro amplo para entender a gravidade da reutilização, na polêmica sobre *Vazante*, da classificação da opinião dos negros e negras como “equivocada, ressentida e militante”. Chegamos a um ponto de mutação, ou a um limite, em que o mundo do cinema não pode mais ignorar que 90% da produção cinematográfica atual continua sendo feita por brancos e brancas, com preferência por atores e atrizes brancas. Portanto, tratar da escravidão, um período da história do Brasil que marca nossas vidas até hoje, somente com um olhar a partir da casa-grande, é que continua sendo um verdadeiro equívoco. O lugar de fala, o lugar da construção narrativa do cinema brasileiro, vai continuar sendo cúmplice do nosso racismo cotidiano, se expressar apenas o ponto de vista do brasileiro branco gilbertofreyriano. E continuaremos nos comportando como vira-latas e colonizados, se os negros continuarem sendo tratados como uma minoria, como a ralé indesejada que não sabe o seu lugar, e/ou como perturbadores da marcha irreversível do branqueamento.

A propósito das críticas que os negros e negras receberam por seu protagonismo questionador no Festival de Cinema de Brasília, uma cineasta que se destaca nesta nova geração, Viviane Ferreira, traduz muito bem a perplexidade de toda esta história: “A nossa presença mínima incomoda mais que nossa ausência histórica nestes espaços”.

Referências

ANCINE apresenta estudo sobre diversidade de gênero e raça no mercado audiovisual. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/ancine-apresenta-estudo-sobre-diversidade-de-g-nero-e-ra-no-mercado>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

ARAUJO, J. *A Negação do Brasil – o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

AZEVEDO, C. M. M. *Onda Negra. Medo Branco*. O negro no imaginário das elites. Séc. XIX. São Paulo: Paz e Terra, 1987. *Jornal UNIVERSITÁRIO*. Porto Alegre, RS. Páginas 19-23.

CAMPOS, L. A.; JUNIOR, J. F. “*Globo, a gente se vê por aqui?*” Diversidade racial nas telenovelas das últimas três décadas (1985-2014). *Plural Revista de Ciências Sociais*. v. 23, n. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/118380/115938>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1933/1983. p. 191

_____. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1954. 8ª Edição, 2º Volume, p. 489.

MORATELLI, G. e CÂNDIDO, M. R. *A cara do cinema nacional (2002-2014): o perfil de gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros*. Coordenação de Verônica Toste e João Feres Junior. GEMAA-IESP-UERJ. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/infografico/infografico1/>>.

OLIVEIRA LIMA, M. E.; COSTA NEVES, P. S. da; BACELLAR e SILVA, P. A *implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes*. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a08.pdf>>.

PNAD-C. *Distribuição da população por cor e raça de 2016*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>>. Acesso: 5 de jul. 2017.

SANTOS, L. *A telenovela brasileira: do nacionalismo à exportação*. Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien. Année 2000, 75. p. 137-150. Fait partie d'un numéro thématique: Nouveaux Brésils – Fin de siècle.

VIEIRA, I. *Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>>.

UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES VISUAIS DE MULHERES EM CONTOS DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA¹

IONE DA SILVA JOVINO²
RENAN FAGUNDES DE SOUZA³

1. Introdução: abordagem afrocentrada

O ensino de língua e literatura materna ou estrangeira, na maioria das vezes, ainda tem um viés eurocêntrico. Felizmente, alguns pesquisadores destoam desses padrões e nos oferecem possibilidades de leituras a partir de outras perspectivas. Nascimento (2008) alerta que o ensino de história e da cultura afro-brasileira nos dias de hoje necessita de obras e pesquisas que abordem pontos de vista diferenciados dos que estamos acostumados, como mencionado, com viés eurocêntrico. Para Mazama (2009, p. 125), “o propósito e a forma da

¹ A primeira versão deste artigo foi apresentada e publicada no IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, organizado pela Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>>.

² Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professora Adjunta na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

³ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professor colaborador UEPG.

educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico em razão de seu potencial libertador”. Tal aspecto da educação como elemento importante nas culturas africanas e afro-brasileiras foi abordado por diversos intelectuais e pesquisadores, dos quais destacamos Silva (2003), Silva (2005), Clavert (2009), entre outros.

Considerando o exposto, adotamos para este trabalho uma perspectiva afroncentrada, partindo dos pressupostos da teoria nomeada por Asante (1980) como afrocentricidade⁴. A abordagem afrocentrada, a partir de estudos sobre afrocentricidade, pode ser entendida como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Para o estudioso, a afrocentricidade possuiu cinco características mínimas, das quais destacaremos duas. Sendo a primeira, a defesa dos elementos culturais africanos, e a segunda, o compromisso com uma nova narrativa de história da África. Santos Junior (2010, p. 5) defende que, “a afrocentricidade deve ser entendida como a valorização de tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência”: escrever, registrar e pensar a partir de uma topologia africana.

De acordo com Mazama (2009, p. 111) “o cerne da ideia afrocêntrica está na afirmativa de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não satisfeitos em ser definidos pelo de fora”. Como acrescenta a pesquisadora, “o conceito afrocêntrico

4 “A afrocentricidade é uma proposta teórica do professor Molefi Kete Asante (1980), idealizador e diretor do primeiro programa de doutora de Estudos *Africana*, criado na Universidade Temple, na Filadélfia, no final da década de 1980. (...) Como linha de pesquisa e reflexão, dá continuidade a uma longa tradição que costumo chamar de abordagem afrocentrada, desenvolvida desde o século XIX por autores que não lhe atribuíam esse nome. A obra de maior fôlego e consistência nessa linha é a do cientista e intelectual senegalês Cheikh Atna Diop” (NASCIMENTO, 2009 p. 29).

baseia-se na convicção de que a história, a cultura, e a ancestralidade determinam nossa identidade” (MAZAMA, 2009 p. 122). Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos, trazemos para este texto um olhar afrocentrado como afro-brasileiros, em relação à literatura infantil, que aborde a temática étnico-racial negra, pois, como assevera Nascimento (2009, p. 29), tanto o conceito como a aceção da palavra “africano”, nesta abordagem, “se refere aos afrodescendentes e a seu legado cultural no continente e na diáspora em qualquer parte de mundo”.

Assim, buscamos apresentar a leitura de três contos da obra *Uomma – a casa da beleza e outros contos*, do escritor nigeriano Sunday Ikechukwu Nkeechi, conhecido como Sunny. Observa-se em especial as representações imagéticas das mulheres, personagens dos contos ilustradas por Denise Nascimento, designer graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que desde 1998 ilustra livros para crianças.

De acordo com Silva (2010, p. 10) Sunny “escreve contos sobre a história da África nigeriana e de seus ancestrais como uma forma de cuidar da memória do seu povo”. Seria também uma forma de manter “o passado vivo por meio dos valores divulgados na sua literatura, confirmando a relevância dos conhecimentos produzidos através da articulação entre a História e a Literatura no enriquecimento do universo mágico cotidiano”.

Buscaremos mostrar como a construção imagética das personagens femininas dialoga com o texto, ao mesmo tempo em que o transcende, trazendo aspectos que não são textualmente marcados, como características físicas, étnicas ou raciais das personagens, ao mesmo tempo em que também busca traduzir valores, sentimentos, emoções, rompendo padrões de representação estereotipados de representação de personagens negras facilmente encontrados em nossa literatura, mesmo em contexto pós-lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O olhar afrocentrado se materializa na escolha dos textos, autoras e autores que utilizaremos para abordar as personagens.

2. A rainha Ulomma: beleza e bondade

Ulomma – a casa da beleza, é o primeiro conto apresentado na obra *Ulomma – a casa da beleza e outros contos*. Numa breve descrição do enredo, podemos dizer que o conto apresenta a história de uma rainha, uma das sete esposas de um rei muito poderoso. Por ser julgada infértil, a personagem é desprezada por seu marido e pelas outras esposas. Para realizar seu desejo de ter um filho herdeiro, o rei ordena que suas mulheres provem de uma fruta chamada *tanturui-me*, que seria geradora de filhos homens. Com a ajuda dos animais reais, Ulomma chupou os caroços da fruta e gerou um filho. A personagem é a única das sete esposas a conseguir dar à luz a “um filho homem”. Todavia, as outras esposas tiram-lhe seu menino e lançam-no ao rio em um pote de barro, como havia sido ordenado pelo rei, caso nascessem filhas. Ulomma continua a viver em uma casa simples e isolada das demais. Somente quando o rei descobre todo o ocorrido, ao recuperar seu filho, a personagem passa a morar no castelo, na companhia de ambos, sendo a única rainha de todo o reino.

A personagem Ulomma é a única de sua história a ser nomeada. As referências aos demais personagens são termos como “rei”, “esposas”, “filho”, “menino”, entre outros. Isso permite pensar que seja uma forma de dar visibilidade a essa mulher, que é a protagonista. Vemos, então, uma rainha “diferente”, que foge dos padrões aos quais estamos acostumados a ver representados.

(...) os personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade

recém saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo (JOVINO, 2006, p. 187).

Ulomma pode ser lido como um conto de fadas que rompe com os estereótipos apontados por Jovino (2006) e uma forma positivada de tratar da temática negra nos contos infantis. Os estudos sobre infância têm alertado para pensar sobre os materiais oferecidos às crianças. Cunha (2008 p. 120) discorre que “na maioria das vezes, as imagens da cultura popular homogeneízam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e, ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas”.

Sobre a construção estética da personagem, Ulomma é ornamentada com brincos, vestidos e colares bem coloridos e vivos, trajes dignos de uma rainha. No entanto, notamos a ausência de cabelos nela e nos demais personagens do enredo. Para Gomes (2003 p.174) “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico, ele é tratado e manipulado, todavia, a sua simbologia difere de cultura para cultura”. Ela ainda salienta que “esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário”. É possível então identificarmos uma tentativa do autor, juntamente com a ilustradora, de diversificar esse corpo negro e, principalmente, a estética negra através dessa personagem.

Gomes (2003, p. 174) prescreve que o corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. De acordo com a pesquisadora, ao longo da história o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. A autora enfatiza que o corpo

é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas (Idem).

Ulomma era desprezada pelo rei e pelas outras esposas, pois era considerada infértil. Por esse motivo, “morava em uma casa simples, distante do palácio real” (SUNNY, 2006, p. 4). Marçal (2011) lembra-nos que a fecundidade das mulheres é tema recorrente na arte, seja de Benim, Ifé, Mali ou Congo. Não seria diferente na literatura, em especial a infantil e juvenil, percebendo-a como arte. Salum (2005) aponta que “temas como a fertilidade da mulher e fecundidade dos campos são frequentes e quase que indissociáveis na expressão artística, estabelecendo a relação entre a abundância de alimento e a multiplicação da prole, um fator concreto em sociedades agrárias”.

Nas primeiras páginas da obra, é possível observar Ulomma centralizada, com os braços cruzados, em um aspecto de solidão e desamparo. Destacam-se sua cabeça baixa e os olhos fechados. Percebe-se também que as vestes coloridas, junto com acessórios de cores vivas, deixam-na enfeitada, no entanto, contrastam com o melancólico clima de solidão “quase absoluta. Seus únicos amigos eram o cachorro do rei e os ratos” (SUNNY, 2006 p.4), como nos é apresentada, através da ilustração de Denise Nascimento.

Na ilustração da gestação, vemos Ulomma em pé, contemplando a nova vida que se encaminha, mas com os olhos ainda fechados. Ramos de árvores em formato de coração a rodeiam, junto de pássaros distintos, ressaltando o aspecto de felicidade e contentamento.

Em virtude da inveja das outras esposas, posto que somente Ulomma gerou um filho, ela teve seu bebê arrancado dos braços e lançado ao rio, em um pote de barro, como havia sido ordenado pelo rei, caso fossem geradas filhas. Ao pé da página, vê-se Ulomma deitada ao chão, com a cabeça sobre as mãos, desolada por ter perdido o filho. Ao seu redor, pássaros voam, em fuga, evidenciando sua solidão.

Não se tem notícias das filhas abandonadas, mas o menino, filho de Ulomma, é resgatado por uma viúva, que cuida dele como

se fosse seu. Isso pode nos indicar a presença do papel feminino e materno, pois, para algumas comunidades africanas,

Quando você tem um filho, por exemplo, não é só seu, é filho da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela criança. Qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Se outra mulher tiver um bebê, ela pode dar de mamar a qualquer criança. Não há o menor problema (SOMÉ, 2007, p. 42).

Para tentar descobrir quem seria a mãe de seu herdeiro, o rei faz uma festa em que suas esposas deveriam estar trajadas com suas melhores roupas e preparar suas melhores comidas. Todas as esposas cantam, para tentar conquistar o menino. Para algumas culturas africanas, não se separa palavra e música, pois “se a palavra é misticamente uma espécie de profecia do fogo, a música é uma espécie de matemática dos sentidos”. Para Lima (2009, p. 4) “toda palavra é orquestra de som que se doa a partir do ouvido da memória de cada comunidade”. Sunny, na contracapa do livro, afirma: “Reproduzi canções que entoávamos no meu idioma, o ibo” (SUNNY, 2006).

A música africana encontra-se radicalmente imersa no universo da cultura. Trata-se de um sinal distintivo, pois geralmente as sonoridades musicais informam que algo de diferente ocorre na vida ordinária. O código musical simboliza a realização de uma atividade importante. O nascimento, morte, coroação de um rei, atividades de trabalho, ritos religiosos, entre outros. A música é, portanto, um elemento de cultura, não podendo ser analisada de forma separada, enquanto simples estrutura sonora (SILVA, 2013, p. 6).

A palavra cantada, agindo como resgate da memória, pode ser relacionada à tradição e à importância da oralidade para as culturas africanas. Para Vansina (2010, p. 139-140), “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como uma comunicação diária, mas

também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de locuções-chave, isto é, a tradição oral”. Ele ainda destaca que “a tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra”. Souza (2017, p. 85) ressalta que, para muitos povos africanos, “as narrativas (fictícias) orais são registros tão complexos quanto aos textos escritos. Tais textos se articulam em questão à musicalização, à entonação de voz, ao ritmo empregado, à expressão corporal e também à interpretação”. Sunny (2006) reafirma isso em sua dedicatória do livro: “(...) aos meus falecidos pais que estão dormindo o sono da morte, mas as suas memórias estão vivas e acordadas dentro de mim”.

Ulomma, ao entoar a canção, dizendo “escolha-me como sua mãe, porque você nasceu do meu ventre”, mantém o primeiro contato com o seu filho (SUNNY, 2006, p. 19). A ilustração toma conta de duas páginas do livro. Veem-se os dois personagens sentados sobre os pés, com um dos braços esticados em busca de um toque. Ulomma tenta tocar o menino com a sua mão direita. A mão esquerda está em seu ventre, como uma forma de representar o ventre e a maternidade daquela criança. Ulomma aparece pela primeira e única vez no conto com os olhos abertos. Vale ressaltar que as falas da personagem no conto só possuem discurso direto quando canta a canção para seu filho.

Depois do mistério do herdeiro revelado, somente quando o rei pediu que Ulomma contasse tudo o que lhe havia acontecido, ela relata “como as outras lhe tiraram o único filho, assim que ele nasceria” (SUNNY, 2006, p. 20). Notamos a obediência da personagem às ordens de seu rei e à hierarquia das esposas.

Na ilustração final, observa-se uma espécie de retrato de família, pois aparecem os três personagens, rei, rainha e filho, os três com suas coroas feitas de contas e miçangas, admirando três pássaros no céu, uma alusão aos três integrantes da família. Para Barbosa (2011, p. 3), na literatura oral do povo hauçá, da Nigéria, “a presença do

número três” é “símbolo da perfeição desde os tempos mais remotos”. Nota-se que o menino está entre o casal, abraçando seus pais, como um elo de união e afeto. E assim “Ulomma mudou-se para o palácio e eles viveram felizes para sempre” (SUNNY, 2006, p. 20).

3. Okpija: uma pérola negra

Okpija era linda, de pele tão macia quanto a lã e de olhos de diamante. Sua beleza era tão estonteante que até causava a inveja das deusas africanas, pois todos os homens (reis, cantores, etc.) caíam a seus pés e queriam tê-la como esposa. Mas Okpija não queria nenhum deles. Depois de muito esnobar pretendentes, a jovem se casa não com um, mas com três de uma vez. Eles são três peixes transformados em homens. Quando necessitam voltar para o fundo do mar, Okpija descobre toda a verdade sobre os maridos. Sentindo-se envergonhada, a jovem se lança ao mar para encontrar seus escolhidos. Deus, por intercessão dos peixes, transforma-a também em um peixe, que dali por diante passa a viver na companhia de seus maridos, no fundo do mar.

Na primeira ilustração, Okpija está em uma espécie de espelho todo enfeitado com búzios. A jovem está centralizada na imagem e sentada sobre os seus pés, admirando seu próprio reflexo na água em um pote de barro. Automaticamente, fazemos relação com o personagem Narciso, que era fascinado por sua beleza. Todavia, na abordagem afrocentrada, ousamos dizer que Okpija é, na verdade, uma deusa, uma orixá feminina ligada à água.

Na cultura Yorùbá, as mulheres sempre são ligadas às deusas africanas como Osun, Yemoja, Oya, entre outras. Todas estas deusas são associadas à água (omi) de uma forma ou outra. Água, na cultura Yorùbá, representa a indispensabilidade e a fonte de vida como as mães são para os Yorùbá. Pois o dito Yorùbá, Omi ni àbù

wè Água é indispensável para o banho Omi ni àbù mu Bebemos água Kò si eni n ba omi sota. Ninguém faz inimizade com água (AKÍN RÚLÍ, 2011, p. 7).

A água é um elemento extremamente importante no conto, pois é a partir dela que o enredo é construído. Os detalhes das ilustrações em tons de azul fazem com que se possa relacionar Okpija com a água. Okpija nos é apresentada pelo narrador como “tão bonita que as deusas africanas a invejavam, pois ela recebia muitos elogios e era galanteada por todos os homens” (SUNNY, 2006, p. 31).

Na mesma ilustração, três homens com vestes distintas em azul claro, azul escuro e branco, com diferentes presentes para Okpija. Notamos que os homens estão de joelhos, em submissão à beleza estonteante da personagem. Dá-se a entender que são reis ou nobres, pois possuem coroas de diferentes estilos e “os cantores compunham canções em sua homenagem; reis de todos os cantos da África vinham conhecê-la e tentar a sorte” (SUNNY, 2006, p. 31).

A riqueza dos detalhes compõe a cena, pois Okpija está toda enfeitada com colares, braceletes e pulseiras de búzios, miçangas e contas, assim como há miçangas em seu penteado. Sua primeira roupa, a da ilustração com o pote de água, tem um tom azul mais escuro com detalhes pretos. Na segunda roupa, em outra ilustração, quando ela já está indo ao encontro dos três maridos, seu vestido já tem outro tom de azul, mais claro, enfeitado com conchas, fazendo alusão à cor e outros elementos do mar. Mesmo os adereços têm tons mais claros e as miçangas e contas tomam forma de pérolas claras e escuras. Para Marçal (2011 p. 80), “adereços usados como: boné real, braceletes, colares com dente de leopardo revelam um certo nível social”. O que Marçal (2011) chama de “boné real” pode ser um taghia, como é chamado na cultura muçulmana. Também diferentes tipos de torsos e turbantes, tanto femininos como masculinos, podem ser símbolos de status e posição social ou hierarquia.

Okpija possui tranças. Isso se deve ao trabalho apurado da ilustradora, uma vez que o texto não fornece esses detalhes, mas ela demonstra conhecimento de que “os penteados e tranças sempre constituíram expressões importantes da cultura africana” (SILVA, 2013, p. 43). Isso também pode ser visto em Gomes (2003, p. 177):

O uso das tranças pelos negros, além de carregar toda uma simbologia originada de uma matriz africana ressignificada no Brasil, é, também, um dos primeiros penteados usados pela criança negra e privilegiados pela família. Fazer as tranças, na infância, constitui um verdadeiro ritual para essa família. Elaborar tranças variadas no cabelo das filhas é uma tarefa aprendida e desenvolvida pelas mulheres negras.

Okpija tem pinturas no braço esquerdo e também no rosto. Detalhes na maquiagem da personagem são cílios delineados e o tom de rosa brilhante nos lábios. São composições da ilustradora para realçar a vaidade da personagem, “que, por se achar a mulher mais bonita do mundo, não havia pretendente que estivesse a sua altura. Jamais aceitou um pedido de casamento” (SUNNY, 2006, p. 31). Há que se ressaltar que a pintura facial e corporal também é um aspecto importante em várias culturas africanas e já se fez presente na cultura afro-brasileira, conforme Sela (2006), em sua investigação sobre os registros produzidos pela literatura de viagem oitocentista a respeito das belezas físicas, sinais corporais e expressões de cantos e danças de negros no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX.

A personagem de Okpija tem voz e o direito de escolha de seu destino em relação ao casamento e também em sua vida: “Okpija gostou dos três e não conseguia decidir com qual se casaria. Então, resolveu casar com os três” (SUNNY, 2006, p. 33).

Depois da festa de núpcias de Okpija e seus maridos, eles precisavam regressar ao mar, pois, para conseguirem a forma humana, os peixes pediram a Deus que os transformassem em homens. Em troca,

eles limpariam a água do mar como agradecimento. Portanto, deveriam voltar imediatamente para cumprir o que haviam prometido.

Já na beira da praia, depois de um dos seus maridos lhe explicar toda a situação, Okpija, “desolada e sozinha, não acreditava no que estava acontecendo. Havia rejeitado tantos homens para, no final, casar-se com peixes?” (SUNNY, 2006, p. 36). Okpija, por saber que ninguém acreditaria na sua história, também por vergonha, joga-se ao mar. Por intercessão dos peixes, que pediram a Deus, “Okpija é transformada em um peixe e ali viveu para sempre, em paz com seus três maridos” (SUNNY, 2006, p. 36). De certa forma, a personagem de Okpija é castigada por suas atitudes orgulhosas e por querer escolher com quem se casar.

Na última lustração, Okpija é transformada em peixe, parecendo com uma sereia, o que comprova sua ligação com deusas africanas ligadas à água. Seu vestido já é uma cauda toda preenchida com conchas e suas tranças são longas com miçangas coloridas. “Até hoje, nessa costa da África, existe uma espécie de peixe que dizem ser descendentes de Okpija, pois possuem características parecidas com a de seres humanos” (SUNNY, 2006, p. 36).

4. Inine: a bela que não ouviu o ancião

Inine é outra mulher descrita como bela, aliás, a mais bela de sua aldeia. A jovem tinha enorme paixão pela dança, sua presença era confirmada em quase todas as festas, somente não comparecia quando se encontrava muito doente. Certo sábio ancião, ao provar um prato chamado *utara* feito por Inine, revela a ela uma maneira de se livrar das doenças, mas que em troca disso teria que ir embora da aldeia para sempre. A personagem faz tudo conforme havia escutado do ancião, mas as doenças, ao descobrirem que Inine havia fugido, lhe atraíram através de música e canções. Ela não resistiu e saiu dançando em busca

daquela maravilhosa orquestra. Ao regressar a sua casa, as enfermidades retornaram a seu corpo e de lá nunca mais saíram.

O elemento da beleza também é evidenciado em Inine, como nas demais personagens: Ulomma e Okpija. No entanto, a presença também da dança é crucial para este conto, já que era a maior paixão da personagem.

A ilustração de Inine em duas páginas apresenta a protagonista para o leitor, como se estivéssemos abaixo da personagem, com um olhar diferenciado das demais, pois a vemos de baixo para cima, dando conotação da grandeza da personagem nesta parte do enredo. São destacados os seus pés descalços e seu corpo parece fazer passos de dança. Um longo e esvoaçante vestido vermelho, com detalhes que lembram a simbologia adkinkra, juntamente com um bracelete dourado, enriquecem a estética da personagem.

O diferencial de Inine é que em nenhuma das ilustrações podemos ver seu rosto. Inine usa um torso vermelho. Para a cultura yorubá, os torsos são usados para os dias de festa (ALMEIDA, 2006, p. 117). Como Inine “adorava dançar e, portanto, tinha presença certa em quase todas as festas do povoado” (SUNNY, 2006, p. 39), pensamos que esse traço foi ressaltado pela ilustração. Segabinazzi (2003, p. 30) explicita que “um pedaço de pano pode simbolizar a sobrevivência de toda uma identidade ou conservar detalhes fundamentais de uma cultura. É possível perceber as diferenças entre um povo de nação jeje, angola ou iorubá apenas pelo jeito de amarrar o turbante na cabeça”. Traços culturais e identitários podem ser reconhecidos nos trajes e no gosto pela dança dessa personagem.

Destaca-se a presença do sábio ancião no enredo, que explica a Inine uma forma de se livrar das doenças que a perseguiram.

Os idosos configuram-se como guardiões da memória, e tudo que por eles é contado deveria ser avidamente ouvido e preservado com muito zelo pelos mais jovens. Assim, o ancião é

símbolo de autoridade e ocupa um lugar bem definido dentro de sua categoria social: repassar a sabedoria dos antepassados é perpetuar a cultura (DIAS, 2014, p. 1).

Podemos assim justificar o porquê de Inine ter dado ouvidos aos ensinamentos do velho ancião sobre como poderia se livrar das doenças, sem contestar. Recordando também o que discorre Cunha Junior (2010, p. 86), segundo o qual “os ancestrais são importantes tanto para a construção da identidade como da territorialidade dos diversos povos africanos e de africanos na diáspora”. Exalta, assim, a importância do papel do mais velho para a construção do conhecimento dos mais jovens.

O uso da comida, como também em Ulomma, é um artifício usado na trama, pois, como o ancião fala, “Inine precisaria preparar o mesmo prato que lhe servira, a *utara*”, e servir para as doenças (SUNNY, 2006, p. 41). O ancião destacou que Inine deveria “fugir para bem longe, para nunca mais voltar. Desse modo, estaria livre das doenças” (Idem), o que Inine não cumpre totalmente, pois ela foge e depois volta, em virtude de uma armadilha das doenças.

O uso da música foi a forma utilizada pelas doenças para trazer a personagem de volta. As doenças usaram como instrumentos as mesmas panelas que Inine utilizou para preparar a *utara*. Silva (2013, p. 6) indica que “existem povos na África que utilizam como meio de expressão musical exclusivamente a voz. A maioria, contudo, utiliza uma variedade de instrumentos musicais. Sob as mais diferentes formas, a música encontra-se imersa na cultura”.

O ritmo da música era mais forte e mais alto à medida que Inine se aproximava. Ela só queria saber de dançar e não se dava conta de que estava sendo atraída. Assim que Inine chegou de volta a sua casa, as doenças a viram dançando, com toda a sua elegância. Ao escutar seu nome, Inine ficou lisonjeada, pensando que haviam feito uma música só para ela. Já na porta de casa, as doenças largaram as

panelas e entraram em seu corpo. Depois disso, “Inine adormeceu e jamais se livrou das doenças, porque elas jamais saíram para passear” (SUNNY, 2006, p. 45).

Na ilustração final de Inine, temos a personagem centralizada na imagem. Podemos pensar que está de joelhos, pois seu vestido cobre suas pernas. Seus braços estão esticados para a frente. Sua cabeça e olhar estão para baixo, em sinal de submissão e entrega às doenças. Já ao seu redor, podemos notar tons mais escuros e sombrios na cena, acordando com o texto: “Inine adoeceu novamente e jamais se livrou das doenças, pois elas nunca mais saíram para passear” (SUNNY, 2006, p. 45).

Considerações finais

Podemos ressaltar, nos três contos, além dos aspectos destacados sobre a personagem feminina e sua representação, o caráter educativo das narrativas, traço das narrativas orais africanas salientado por Palme (1976). Elas servem para mostrar as vantagens do bom comportamento e da manutenção de valores essenciais para os grupos. Ulomma é recompensada por sua resignação e bondade, Okipija é de certa forma castigada, antes de viver feliz para sempre com sua escolha, e Inine, a bela que não obedeceu totalmente ao dito pelo ancião, desrespeitando a tradição e o saber ancestral, foi punida pelo seu ato.

Neste último conto, o caráter formativo é nítido, visto que, no final, quando a bela Inine não consegue mais se livrar das doenças, “pois elas nunca mais saíram para passear”, o narrador apresenta de forma explícita a moral: “Assim acontece quando as doenças tomam conta de uma pessoa” (SUNNY, 2006 p. 45). É certo que em África os contos têm um papel essencial e especial na arte de ensinar, possuem função tanto lúdica quanto didática, fazendo parte da cultura e da

identidade dos povos que os utilizam. “Os contos, por exemplo, e especialmente os de iniciação, possuem uma trama básica invariável, à qual, no entanto, o narrador pode acrescentar floreios, desenvolvimentos ou ensinamentos adequados à compreensão de seus ouvintes” (BÂ, 2010, p. 209).

Neste sentido, podemos dizer que o papel da tradição se reinventa, para se manter e ser difundida, posto que as narrativas trazidas por Sunny (2006) mantêm a tradição de mestres *doma* ou *dieli*, de ensinar e divertir por meio do uso das palavras, embora Bâ (2010) solicite que não se confunda um com outro, pois os *doma* devem ter compromisso com a verdade e os *dieli*, não. Pois:

(...) a tradição lhes concede o direito de travesti-la ou de embelezar os fatos, mesmo que grosseiramente, contanto que consigam divertir ou interessar o público. “O *griot*”, como se diz, “pode ter duas línguas”. Antes de falar, o *Doma*, por deferência, dirige-se às almas dos antepassados para pedir-lhes que venham assisti-lo, a fim de evitar que a língua troque as palavras ou que ocorra um lapso de memória, que o levaria a alguma omissão (BÂ, 2010, p. 178-180).

Pensar na ligação tão estreita de tradições africanas com as narrativas, em especial os contos, leva a questionar o caminho que as histórias ditas clássicas percorreram para chegar até nós. Jovino (2006) faz este questionamento, destacando uma história da cultura quimbundo, de Moçambique, que tem em seu enredo elementos como: um espelho, uma madrasta/mãe, uma bela jovem, inveja, disputa e tentativa de anular a outra pessoa. Não se trata da *Branca de Neve*, mas de um conto chamado *Ngana Fenda Maria*. Assim, é possível perguntar quais caminhos teriam percorrido os contos que chegaram até nós pelos escritos de Charles Perrault, no século XVII, ou no século XVIII, pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, ou por Hans Christian Andersen? Isso certamente merece ser objeto de investigação.

Referências

ALMEIDA, M. I. C. de. *Cultura Iorubá: costumes e tradições*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. 173 p. – (Coleção Em Questão virtual, nº 1).

AKÍNRÚLÍ, O. M. Gèlèdè: o poder feminino na cultura africana-yorùbá. *Revista África e Africanidades* – Ano III – n. 12 – Fev. 2011. p. 1-12.

ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI ZERBO, J. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, v. 1. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 167-212.

BARBOSA, R. A. *Três contos africanos de adivinhação*. São Paulo: Paulinas, 2009. 3a ed. 2011.

CLAVERT, M. S. *Da densa floresta onde menino entrei homem saí*. Rito Iromb na formação do indivíduo Wongo. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUNHA, S. R. V. da. Infância e Cultura Visual. In: 31ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2008, Caxambu. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008. p 102-132.

CUNHA JUNIOR, H. NTU. *Revista Espaço Acadêmico*. nº 108, maio de 2010. p. 81-92.

DIAS, M. A. do N. Um olhar sobre a velhice em “Sangue da avó manchando a alcatifa” de Mia Couto. In: *Encontro Nacional de Literatura Infante-Juvenil e Ensino*, Anais. (2014) – Volume 1, Número 2. p. 1-15.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

JOVINO, I. da S. Literatura Infante-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F. e LIMA, M. N. (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 181-217.

LIMA, T. Apresentação. In: LIMA, T.; NASCIMENTO, I.; OLIVEIRA, A. *Griots – culturas africanas: linguagem, memória, imaginário*, 1. ed. Natal: Lucgraf, 2009. p. 5.

MARÇAL, M. A. Reflexões preliminares sobre a representação das mulheres nas sociedades africanas. In: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. da. *Notas de história e cultura afro-brasileiras*. 2. ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011. p. 75-89.

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127.

NASCIMENTO, E. L. Introdução à nova edição. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 21-23.

_____. Introdução. Corpos e conhecimento. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 27-32.

SALUM, M. H. L. *África: culturas e sociedades*. São Paulo: Museu de arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos_didaticos/002/africa_culturas_e_sociedades.html>. Acesso em: jul. de 2015.

SANTOS JUNIOR, R. N. dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*. Rio de Janeiro, Ano 3 – n. 11, novembro, 2010. p. 1-16.

SEGABINAZZI, C. da P. *As religiões de matriz africana e o papel das mulheres: candomblé e cultura no século XX*. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em História, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, Santa Maria, 2013.

SILVA, C. C. da. Mulheres trançadeiras: o trabalho expressando a identidade cultural afro-brasileira. *Revista Desenvolvimento Social*. 2013. no 9 v 1/n. 9. p. 39-48

SILVA, M. R. da. *Ulomma: a maternidade como vivência de reencontamento pelo sagrado no conto de matriz afro-brasileira*, 2010, 83f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões): Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2010.

SILVA, N. F. I. da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação. SECAD. Coleção Educação para todos. 2005. p. 121-132

SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A., SILVA, P. B. G. e, SILVÉRIO, V. R. *De preto a afrodescendentes: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 2003. p. 165-180

SOMÉ, S. *O espírito da intimidade*. Ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Trad. Deborah Weinberg. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SOUZA, R. F. de. *Das teias de Ananse para o mundo – Áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2370/1/Renan%20Fagundes.pdf>. Acesso em: 4 março 2018.

SUNNY. U. *A casa da beleza e outros contos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI ZERBO, J. *História geral da África*. v. 1: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 139-166.

A PRESENÇA NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA: REFLETINDO SOBRE ADJETIVAÇÃO E CRITÉRIOS

MARIA APARECIDA RITA MOREIRA¹

Literatura afro-brasileira – adjetivando para legitimar

*Enquanto os objetivos não forem alcançados,
eu acho que tem que haver a literatura afro-brasileira,
a poesia afro-brasileira, o teatro afro-brasileiro
ou teatro negro, porque, do contrário, essa dicotomia,
esse passo retardado da comunidade afro-brasileira
continuará atrás, porque não há mecanismos
para fazer o igualitarismo funcionar.*

(Abdias do Nascimento²)

Abdias do Nascimento, na epígrafe acima, parece tocar num dos pontos que cerceia o debate da literatura negra, afro-brasileira

¹ Mestra em Inglês (UFSC/2001), Doutora em Literatura (UFSC/2014) e Pós-doutora em Educação (UFSC/2017), professora aposentada da rede pública estadual de Santa Catarina.

² Trecho da entrevista de Abdias Nascimento retirada do livro *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Vol. 4.

ou afrodescendente – a adjetivação da literatura brasileira. Essa polêmica não é nova, está presente quando se discute a Literatura Infantil, não se perdendo quando se pensa a escrita feminina, da mesma forma que se instaura quando se colocam os holofotes sobre o(a)s escritores(as) e personagens negros(as).

Ao longo dos anos, a literatura brasileira ganhou diferentes contornos, e diferentes autores se posicionam sobre sua hifenização. No que se refere a textos literários de e sobre negros(as), diversas nomenclaturas emergiram: literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura afrodescendente. Cuti (2011) ainda acrescenta literatura negro-brasileira.

Dentre as nomenclaturas apresentadas, as que aparecem com mais frequência nos discursos dos(as) pesquisadores(as), críticos(as), escritores(as) são literatura negra e literatura afro-brasileira. Percebe-se, na leitura de diferentes autores, como Osvaldo Camargo, Conceição Evaristo, Edimilson de Almeida Pereira, Maria Nazareth Soares Fonseca, Regina Dalcastagnè, Eduardo de Assis Duarte, a paridade entre literatura negra e afro-brasileira. É possível notar que a segunda se torna mais comum, sendo mais utilizada recentemente e, a meu ver, aparentemente, possui um traço mais agregador, apesar de, segundo Cuti (2011), abrigar o caráter do politicamente correto e evitar “a guerra pela palavra”.

De acordo com Cuti (2011), a utilização do termo literatura afro-brasileira ameniza as questões raciais que essa literatura pretende destacar.

A palavra “negro” é muito mais polissêmica e contundente. Afro-brasileiro é um termo apaziguador de conflitos, lembra conceito forjado em gabinete. Muito menos rico que aquele. No Brasil, a ideologia da democracia racial prefere palavras mais amenas, que não tragam conotação conflituosa. Daí que, por detrás dessa similitude semântica, encontra-se uma guerra pela palavra, “guerra sem testemunhas”, em que Osman Lins alertava estar sempre empenhado o escritor. Veja, um afro-brasileiro não necessita ser necessariamente negro. Ele pode ser mestiço

ou branco, o que em certa medida é o mesmo. A polarização criativa perde seu impulso, a crítica ao racismo também. A renúncia à branquitude perde o sentido (CUTI, 2011, p. 60).

Os pontos levantados por Cuti remetem a uma reflexão sociológica sobre os termos empregados no debate de uma escrita realizada por escritores(as) negros(as) e revelam a polissemia que carregam.

Enquanto Cuti ressalta a força semântica do termo literatura negra, Zilá Bernd (2011) e Márcio Barbosa (2011) optam por literatura afro-brasileira. Bernd considera uma “apelação interessante e funciona talvez melhor por vincular a literatura à nação (Brasil) e à cultura afro que lhe dá o traço identitário” (BERND, 2011, p. 152). Porém, esclarece que considera a hifenização da literatura como algo problemático, que vem sendo questionado por muitos autores. Barbosa julga os termos equivalentes, porém, declara que “o ‘afro’ tem um alcance que remonta à ancestralidade e à cultura, enquanto ‘negro’ tem conotação mais biológica” (BARBOSA, 2011, p. 80), e conclui que o vocábulo afro é mais abrangente.

Por outro lado, o vocábulo “negro(a)” marca vários estudos sobre a presença e/ou ausência de personagens negras na literatura brasileira do século passado. Entre eles, cito Gregory Rabassa (1965), *O negro na ficção brasileira*; Raymond Sayers (1965), *O negro na literatura brasileira*; Paulo Colina (1982), *Axé – Antologia contemporânea de poesia negra*; Oswaldo Camargo (1987), *O negro escrito: apontamentos sobre a presença do negro na literatura brasileira*; Zilá Bernd (1988), *Introdução à literatura negra*; Domício Proença Filho (1988), *O negro na literatura brasileira*. Já “literatura afro-brasileira” é citada por Roger Bastide (1943), *A poesia afro-brasileira*.

Mencionar Rabassa e Bastide é mostrar que a Literatura Afro-Brasileira, que não faz parte, oficialmente, das discussões universitárias brasileiras, já vinha sendo pesquisada, pelo menos, desde 1943. É importante lembrar que a leitura desses textos precisa ser feita à luz das pesquisas que envolvem a construção do racismo no

Brasil. O livro de Rabassa (1965), por exemplo, ainda traz uma ideia bastante romântica das relações raciais brasileiras, por ser de uma época em que nosso país era espelho de democracia racial para o mundo. Ainda assim, esse autor já denunciava as diferentes visões das personagens negras. Vale observar o parágrafo em que cita o aparecimento do poeta Luís Gama, que exalta a mulher negra:

[...] vemos nessa época surgir a poesia que cantava a mulher negra ou mulata como tema de poemas líricos. De início, as negras apareciam na literatura geralmente como criaturas exóticas, lascivas e descritas em cores fortes, nunca como objetos de sentimentos profundos de parte do poeta. Um poeta típico desses que escreveram esse gênero de poema de amor em honra a mulheres negras é o ex-escravo Luís Gonzaga de Pinto Gama (RABASSA, 1965, p. 87).

Na citação, podemos perceber a denúncia da presença estereotipada da mulher negra na prática de alguns escritores, em contraponto com uma literatura que exalta a mesma, realizada por Luís Gama.

Já Proença Filho (1988) e Bernd (1988) permitirão uma leitura mais realista do papel dos negros na Literatura Brasileira, pontuam textos literários e levantam estereótipos comuns as personagens negras. Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) expressa que na década de 1980 as expressões “literatura negra” e “literatura afro-brasileira” passaram a transitar nos espaços acadêmicos e artísticos, gerando um debate sobre esses conceitos.

Ao pensar a expressão “literatura negra”, parece-me oportuno rememorar os movimentos *Renascimento negro* (1920) e *Negritude* (1934), que imprimem a presença da literatura negra no cenário mundial. O primeiro, surgido nos Estados Unidos, exaltou o negro, rechaçando os estereótipos e preconceitos relacionados à cor de pele; o segundo se configurou na França, enaltecendo os valores da cultura de matriz africana, até então marginalizada. Segundo Domingues, os intelectuais que faziam parte do movimento “defendiam que o

intelectual devia assumir sua origem racial. Além disso, apregoavam a libertação do estilo, da forma e da imaginação frente aos modelos literários franceses” (DOMINGUES, 2005, p. 4).

Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) ressalta a importância do *Renascimento negro* na afirmação da consciência negra norte-americana, bem como no fortalecimento da luta pelos direitos civis dos negros naquele país, repercutindo, segundo ela, na Europa, nas Antilhas, no Caribe e em diferentes regiões da África colonizada. Fonseca considera a *Negritude* prolongamento do *Renascimento negro* e de suas vertentes ao redor do mundo. Diz que

Os propósitos da Negritude explicam a força de uma literatura que se empenha em assumir a condição dos negros na diáspora, mas também se fortalecia na defesa da luta contra o colonialismo que se expandia nos países africanos, nos quais, muitas vezes, as questões de identidade assumiam um valor que se desprendia da cor da pele do indivíduo. [...] A cor negra transforma-se em emblema da luta contra os estereótipos negativos que circulam nos espaços herdeiros da escravidão e marca uma vertente literária que explorará as “forças eruptivas da emoção e sua relação com a natureza”, bem como o “fio rubro do sangue e da razão”, com o qual a criação literária tecerá tendências significativas (FONSECA, 2011, p. 251).

Nesse sentido, percebe-se a força que emana dos ideais da negritude e que se imprimem no fazer literário da época, delineando os contornos da literatura negra ao redor do globo.

A mesma autora ainda evidencia a publicação da antologia *Poesia negra de expressão portuguesa* (1953), organizada pelo angolano Mário Pinto de Andrade e pelo são-tomeense Francisco José Tenreiro, salientando que a referida antologia demonstra a afinidade de seus autores com as ideias defendidas pelos integrantes da Negritude.

Domingues (2005) assinala que no Brasil essas ideias já podem ser encontradas nos poemas de Luís Gama, bem como em Solano Trindade, Cruz e Sousa e Lima Barreto, porém é o Teatro Experimental

Negro (1944) que assumirá essa ideologia enquanto bandeira. Ela ganha robustez na década de 1970. É nesta década também que a literatura negra assumirá mais força no contexto brasileiro, com a presença de diversos intelectuais que começam a discutir a escrita literária dos negros brasileiros.

Zilá Bernd (2011) lembra que a *Negritude* trouxe também para o Brasil a “reversão de valores”, positivando o que até então era negativo:

Ao enumerar características físicas (carapinha, pixaim, lábios grossos, cor da pele, etc.), o poeta inverte sua simbologia, elevando à categoria de símbolos positivos o que, na visada da cultura branca ocidental, fora minorizado e impregnado de conotações negativas (BERND, 2011, p. 151).

Portanto, no Brasil, as influências da *Negritude* também se farão presentes, marcando o pensamento da literatura negra. Todos esses fatos reforçam a hifenização da literatura brasileira, levando a uma reflexão sobre a presença negra na escrita literária brasileira.

Literatura afro-brasileira – exílio, exclusões, hiatos, silêncios e lacunas³

Literatura negra? Literatura afro-brasileira? Literatura afro-descendente? Literatura negro-brasileira? A invisibilidade de escritores(as) e personagens negros(as) em textos literários indica que, no momento, tão ou mais emergencial do que discutir o termo utilizado na hifenização dessa literatura, é torná-la evidente nos diferentes espaços brasileiros, seja nos educacionais, midiáticos, editoriais. Enfim, é necessário publicizá-la, para que saia do anonimato.

³ Esses termos foram utilizados por Leda Martins (2011) em seu artigo *A Fina Lâmina da Palavra*.

Dentre os espaços citados, sobressai o educacional, uma vez que o ensino da literatura nas universidades e escolas brasileiras exibe um variado número de textos literários, escritos em sua grande maioria por escritores(as) brancos(as). Esse fenômeno ocorre independentemente do fato de o estudo se concentrar em textos literários do passado ou nos contemporâneos. Poder-se-ia acreditar que o número praticamente inexistente de escritores(as) e personagens negros(as) na composição de textos indicados para leitura nesses espaços retrata a realidade brasileira. Porém, o livro *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, organizado por Eduardo de Assis Duarte (2011), revela 101 escritores(as) negros(as).

Na referida antologia, Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) lembra que Roger Bastide “faz de Domingos Caldas (1738-1800), autor de *Viola de Lereno*, o primeiro poeta afro-brasileiro” (FONSECA, 2011, p. 238). Portanto, é possível garantir que houve desde muito tempo no Brasil uma escrita negra ou afrodescendente. Fonseca ressalta que a literatura afro-brasileira “é pauta de discussão em vários momentos, entre teóricos, críticos literários, escritores e públicos” (Idem). Apesar disso, constata-se que esses estudos também não conseguiram romper as barreiras impostas por uma cultura eurocêntrica, e que nessa cultura a literatura aceita pelas editoras tem cor.

Para ilustrar as afirmações acima, recorro a Eduardo de Assis Duarte, quando observa que:

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma resstrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e

condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população (DUARTE, 2010, p. 73).

Entre os escritores afro-brasileiros que não foram divulgados, poderemos citar os textos de Solano Trindade e Luís Gama, destaques da literatura negra, donos de literatura marcante e de atitudes combativas na luta contra o racismo. Importante também citar Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, datado de 1859. O apagamento citado por Duarte indica não apenas a invisibilidade das personagens negras no cânone literário brasileiro, mas também a negação de sua inclusão, ou seja, a perpetuação de uma literatura embranquecida nos bancos dos cursos de Letras das universidades e escolas brasileiras atuais.

Regina Dalcastagnè (2011) relata que

A personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens (consideradas as personagens “importantes”, isto é, com algum peso no desenrolar da trama), com uma frequência mais de 10 vezes maior do que a categoria seguinte (negros).

Essa declaração teve por base uma pesquisa realizada em 388 romances. Nessa pesquisa, Dalcastagnè demonstra que o número de personagens negras é muito inferior ao de brancas, sendo menor o número naqueles em que as negras são protagonistas. Esses dados mais uma vez confirmam a necessidade de conhecimento e divulgação da literatura afro-brasileira ou negra.

Negro Objeto da literatura

Personagens negras podem ser encontradas nos diferentes movimentos literários. Porém, o estudo crítico dessa presença não faz parte

dos referenciais teóricos e de pesquisas que permeiam os currículos dos cursos de Letras do nosso país. Portanto, esses referenciais não chegam à maioria dos professores e professoras que hoje atuam nas salas de aula, impedindo-os de revisitarem nossa literatura munidos de percepções diferentes às que foram construídas em tempos idos.

Para auxiliar em um acesso diferenciado à literatura brasileira, tomo como referência Proença Filho (2010) e Maria Nazareth Soares Fonseca (2011). Proença Filho fala que no interior da literatura brasileira se encontram “dois posicionamentos: *a condição do negro como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada*” (PROENÇA FILHO, 2010, p. 43, grifos do autor). Fonseca (2011) fará alusão a esta classificação de Proença Filho, bem como destacará os textos literários por ele mencionados, que demonstram, para o primeiro posicionamento, “valores e visão forjados no âmbito da escravidão” (FONSECA, 2011, p. 255). Segundo Proença Filho e Fonseca, são textos literários *sobre* o negro. No segundo posicionamento, uma visão positivada, é representada uma literatura *do* negro.

A classificação de Proença Filho auxilia na reflexão sobre os critérios para abordar a literatura negra no espaço de sala de aula. Quando se pensa o negro como objeto, o ponto de partida é uma literatura negrista. Nesta, destacam-se escritores como Bernardo Guimarães, Aluísio de Azevedo, Adolfo Caminha, Monteiro Lobato, Jorge de Lima. Tomando como ponto de partida as obras *A escrava Isaura*, *Cortiço*, *O bom crioulo*, *O Presidente Negro*, *Poemas Negros*, é possível perceber que a personagem negra está no centro da trama, porém, será o escravo nobre que vence por força de seu branqueamento, embora a custo de muito sacrifício e humilhação, erotizado, sensualíssimo, objeto sexual, perverso, uma raça inferior, objeto sexual, serviçal (PROENÇA FILHO, 2010).

Nota-se, portanto, que a presença de personagens negras não é positivada, fortalecendo o pensamento hegemônico da época. Ainda neste mesmo artigo, Proença Filho conclui:

Em síntese, no âmbito do distanciamento que procurei caracterizar, consciente de não ter esgotado todos os exemplos representativos, notadamente em relação à produção literária do último século e do século atual, predomina o estereótipo. O personagem negro ou mestiço de negros caracterizado como tal ganha presença ora como elemento *perturbador* do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heroico, ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima sofrida de sua ascendência, elemento tranquilamente integrador da gente brasileira, em termos de manifestações. Zumbi e a saga quilombola não habitam destaques nesse espaço (PROENÇA FILHO, 2010, p. 55).

Regina Dalcastagnè (2011, p. 138), em seu estudo de 388 romances, também faz levantamento sobre as atividades profissionais das personagens, verificando que “mais de um quinto dos negros representados nos romances em foco são bandidos ou contraventores [...]”. É um dado bastante significativo, se pensarmos que esses são os romances que conseguem espaço em editoras reconhecidas nacionalmente.

A pesquisadora também relata a posição social das personagens, apurando que 36,2% das que se localizam em nicho social e economicamente bem sucedidas são brancas, contra 10,2% das negras. Entre as pobres, situam-se 15,5% das brancas e 73,5% das negras.

As leituras de Proença Filho (2010) e Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) chamam atenção para textos que pertencem ao cânone literário brasileiro, como os de Bernardo Guimarães, Aluísio de Azevedo, Monteiro Lobato, entre outros, referenciados como escritores que trazem para a Literatura Brasileira a presença das personagens negras. Martins (2006) lembra que o cânone ainda é a referência para o trabalho com a literatura no Ensino Médio e é importante pensar: “como” esta presença é apresentada?; que leitura é possível deste sujeito negro e/ou mestiço presente nesses textos literários?; o que estas personagens agregam na construção de uma identidade

brasileira?; quais os lugares destas personagens nos textos literários brasileiros?

Regina Dalcastagnè (2011) alerta para os romances contemporâneos e as armadilhas que eles nos apresentam, uma vez que, com o advento da Lei 10.639/2003, algumas editoras se abrem para a temática das questões étnico-raciais. Os pesquisadores evidenciam que a presença de personagens negras não garante a existência de uma literatura afro-brasileira, cujas características serão exploradas posteriormente. Portanto, dois fatos parecem emergir da análise dos textos acima citados: um, a incidência de personagens negras nos textos literários de diferentes épocas; outro, a observação de como se dá a construção dessas personagens.

Literatura afro-brasileira – em busca da repatriação, inclusão, preenchimento e revelação

Para compreendermos a escrita de escritores(as) negros(as) brasileiros(as), ou seja, uma escrita inscrita na pele, foi fundamental rever as personagens negras presentes nos textos literários de diferentes épocas. Para isso, foi necessário partir de um ponto de vista diferente, que exaltasse as contribuições da cultura negra na construção do país e questionasse os estereótipos que se instalam nos textos literários com personagens negras.

Com este objetivo, foram lidos alguns artigos e entrevistas que fazem parte do volume 4 de *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, organizado por Eduardo de Assis Duarte. Esses artigos e entrevistas permitem visibilizar a participação de escritores descendentes de negros e ressaltam uma escrita positivada das personagens negras, bem como a crítica quando estas aparecem negativas no contexto literário das diferentes épocas.

Vale ressaltar que os textos que constam do volume 4 da antologia reforçam a importância da divulgação da escrita afro-brasileira, que se coloca como uma das vertentes na construção da verdadeira democracia racial, e que se contrapõe ao mito que se instalou na sociedade brasileira, de país “miscigenado e feliz”, que perpetua os privilégios de ser branco.

Negro Sujeito da literatura

A personagem negra anteriormente negatizada nos textos literários brasileiros terá nessa etapa um olhar diferenciado. A análise concentra-se nos textos literários em que a personagem negra é positivada. Essa *atitude compromissada* será explorada por Proença Filho (2010), valendo ressaltar que a mesma já foi referendada por Roger Bastide (1943); Gregory Rabassa (1965); Raymond Sayers (1965); Paulo Colina (1982); David Brookshaw (1986); Oswaldo Camargo (1987); Zilá Bernd (1988); Domicio Proença Filho (1988) e Cuti (1985).

Alguns dos escritores mencionados pelos autores são Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade. A partir da leitura de textos desses escritores, é possível legitimar um novo modelo de personagem, que auxilia na construção da identidade negra e no reconhecimento da ancestralidade dos sujeitos negros.

Lima Barreto pode ser considerado uma exceção, uma vez que os demais, em geral, não fazem parte do currículo dos cursos de Letras, não se encontram nos livros didáticos e são esquecidos ou desconhecidos pelos professores da Educação Básica. Percebe-se, nos textos desses escritores, uma visão diferenciada das personagens negras e, principalmente, do ponto de vista, que apresenta um tom de denúncia e de comprometimento com o sujeito negro.

Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) resalta a importância de Solano Trindade que, segundo a autora, “estreia, em 1944, com

o Livro *Poemas de uma vida simples*, em que o protesto contra as injustiças sofridas pelo negro se expressa em versos desprezíveis” (FONSECA, 2011, p. 259). Cita também o *Cantares do meu povo*, do mesmo poeta, que marca “o compromisso do mesmo com a cultura negra” (Idem).

Proença Filho (2010) menciona e Fonseca (2011) acentua a presença de Abdias do Nascimento enquanto figura importante na literatura afro-brasileira. Abdias do Nascimento foi o fundador do Teatro Experimental Negro. Escritor, militante, professor, atuou significativamente na divulgação da cultura negra no Brasil.

O reconhecimento da representação positiva do negro na literatura prenuncia uma releitura da literatura brasileira. Nesse sentido, revisitar o que está posto é importante, mas tão decisivo quanto repensar as personagens negras no cânone literário é mostrar que existe uma nova literatura que se instaura no país e que dialoga, de maneira bem mais próxima, com os ideais não racistas relacionados às políticas de ação afirmativa que vêm mudando alguns parâmetros da sociedade brasileira.

A lei 10.639, de janeiro de 2003, insere-se no conjunto dessa política. Ao garantir a presença do ensino da história e da cultura afro-brasileira e ao privilegiar a disciplina de literatura abre novas fronteiras para a discussão da literatura negra ou afro-brasileira. Entre essas fronteiras, encontra-se a editorial. Apesar da abertura proposta pela lei para a inserção da literatura afro-brasileira, pesquisas como as realizadas por Eliane Santana Dias Debus (s/d) em sete catálogos editoriais de 2005/2006 mostra que, dos 1.785 títulos direcionados às crianças e jovens, apenas 79 apresentavam temática relacionada à cultura africana e/ou afro-brasileira. Em outra pesquisa, feita em oito casas editoriais, nos catálogos de 2008/2009 destinados ao mesmo público alvo, Debus (s/d-A) detecta que, de 2.416 livros publicados, apenas 170 abordavam a temática étnico-racial.

Estes dados delatam que as personagens negras, bem como a preocupação com questões que dizem respeito ao modo de viver dos sujeitos negros e de seus descendentes no Brasil, ainda não podem ser acessados por grande parte da população brasileira. Por outro lado, surgem espaços destinados à publicação de obras que privilegiam a temática africana e afro-brasileira, dentre elas a *Mazza Edições* e o *Quilombhoje*.

No contato com o projeto *Quilombhoje*, a grande descoberta foi a publicação da coletânea *Cadernos Negros*, que ousou identificar como “território negro da literatura”, pois projeta a literatura negra por meio de encontros e se mantém ao longo dos anos defendendo uma escrita e uma estética próprias, desapegada dos ideais eurocêtricos.

Costa (2008) adverte, ao escrever na edição comemorativa de 30 anos dos *Cadernos*, que esta é uma comemoração que envolve toda a comunidade afro-brasileira, e ressalta a definição de Hugo Ferreira: “Você vive em uma comunidade quando tem ideias comunitárias, quando é algo entre irmãos” (COSTA, 2008, p. 19).

Ao falar sobre a criação dos *Cadernos*, Costa (2008) irá lembrar o momento de afirmação dos negros no Brasil, Estados Unidos e África. No Brasil, o Movimento Negro Unificado (MNU) era formado por jovens negros que participavam ativamente das discussões políticas e começavam a entrar na universidade, o que lhes permitia criar e consumir arte e cultura. Ao mesmo tempo, percebiam que a maioria da população negra brasileira continuava excluída. Costa lembra que essa maioria não tinha acesso aos bens culturais e era remetida às periferias pelos projetos de habitação popular do governo. A observação de que a população negra brasileira não ascendia, e que estava associada a espaços específicos, reforçava a ideia da existência de uma segregação velada, o que fortaleceu o movimento negro. Os jovens intelectuais começaram a perceber a ausência do negro na literatura: “Havia necessidade de ser a própria voz e ser também a voz daqueles que não tinha voz, [...]” (Idem, p. 23).

A primeira edição dos *Cadernos Negros* aconteceu no ano de 1978, em formato de bolso, com a produção de textos literários criados por poetas negros. A publicação seguiu com novos volumes contendo poemas e contos e permaneceu no cenário graças à persistência de pessoas que, como um de seus criadores, Cuti, pensaram na sua continuidade: “No primeiro número dos *Cadernos*, se você pegar, já anuncia o segundo e o segundo já anuncia o terceiro. Já coloquei ali anunciando o próximo porque eu queria que as pessoas se empenhassem em realizar um trabalho a longo prazo”, relata Cuti” (COSTA, 2008, p. 27).

Infelizmente, a coletânea é pouco conhecida e tem dificuldades em atingir os professores e professoras, principalmente de Língua Portuguesa, na formação inicial e continuada de nosso país. Porém, percebe-se que vem se impondo, primeiramente pela resistência – 39 anos divulgando contos e poesias de escritores(as) afro-brasileiros(as) – que permite sua contemporaneidade, ao mesmo tempo em que alguns de seus textos, através da intertextualidade heteroautoral, instigam a releitura dos clássicos.

Os poemas e contos presentes nos *Cadernos Negros* ilustram o que aponto como literatura afro-brasileira, tendo como pressuposto elementos identificadores, citados por Eduardo de Assis Duarte (s/d; 2010; 2011), que distinguem a literatura negra das demais.

Duarte lembra que

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, [...]. (DUARTE, 2011, p. 385).

Se os primeiros critérios apontados para a observância de uma literatura afro-brasileira foram a autoria e a temática, o parágrafo acima atenua a polêmica que envolve(u) o critério da autoria (ser ou não o escritor afro-brasileiro) e amplia para além da temática a distinção da literatura afro-brasileira, abrindo um leque composto por cinco elementos que auxiliam na percepção da mesma. Duarte (Idem) detalha esses identificadores, explorando-os separadamente. Obedecendo a sequência do autor, citamos cada um deles.

A **temática** – pode estar relacionada ao presente ou ao passado, ou seja, pode ser contemporânea, relacionada aos dramas vividos pelos sujeitos negros na modernidade, vítimas que são da miséria e da exclusão, mostrar as consequências do pós-Abolição. Pode estar ligada ao resgate do povo negro na diáspora, à glorificação de seus heróis, à denúncia da escravidão e suas consequências, apresentar os mitos e lendas do povo negro, reavivando a tradição oral, recuperar a memória ancestral, trazer aspectos religiosos (DUARTE, 2011).

Duarte esclarece que escritores afrodescendentes não estão presos a essa temática, ou seja, a temática faz parte do repertório literário deles, tendo eles liberdade para visitar outros temas que considerarem pertinentes. Elucida que escritores brancos também discorrem sobre a temática considerada afro-brasileira, ressaltando, portanto, que a temática por si só não identifica uma narrativa afro-brasileira.

Por outro lado, Oswaldo Camargo (2011) alerta que nem todo texto, que tiver como objeto algum desses assuntos elencados, pode ser classificado como literatura afro-brasileira. Há que se levar em conta outros fatores, entre eles, o estético, que dá ao texto o tom literário.

A **autoria** – entre os elementos apresentados por Eduardo de Assis Duarte, a autoria é, sem dúvida, o mais polêmico, pois existem escritores(as), pesquisadores(as), que apresentam pontos de vista destoantes: há os que acreditam que a literatura afro-brasileira não está diretamente ligada à cor de pele do escritor e os que defendem a escrita inscrita na pele.

Essa escrita que se depreende dos poros do(a) próprio(a) escritor(a) é apoiada por Oswaldo de Camargo (2011), afirmando que a literatura negra é feita quando o escritor se volta para sua vida, para si, como autor negro, e escreve a partir de suas experiências: “Ele é negro, ele voltou-se para dentro de si mesmo, olhando-se, e ele vai se referir a essa experiência de que só ele é dono” (CAMARGO, 2011, p. 40). Partindo desse pressuposto, o(a) escritor(a) branco(a) dificilmente alcançará tal nível de alteridade.

Cuti (2011) vai mais longe, distinguindo “a poesia negra do negro e a poesia negra do branco”. E questiona, ainda, o direito De o branco de participar da literatura negra, direito que, segundo ele, recoloca o branco no foco das atenções, mesmo quando se trata de literatura negra, se está “preocupado em garantir o quinhão de uma supremacia secular” (CUTI, 2011, p. 45). Do pensamento de Cuti se percebe que a escrita negra requer mais do que tematizar questões pertinentes à vida e à cultura dos sujeitos negros: “Essencializar é um outro exercício que passa, sobretudo, pelo despojamento da brancura” (Idem, p. 46). Se pensarmos do ponto de vista de quem escreve, é possível concluir que essa ideia de despojamento é bastante pertinente, pois sem ela se corre o risco de reproduzir antigos estereótipos relacionados a ser negro, que permanecem arraigados na sociedade brasileira.

Percebe-se, ainda, uma relação íntima entre a autoria e a definição da literatura afro-brasileira defendida por alguns autores que, por ora, se confundem. Para exemplificar essa unidade, vale citar um parágrafo no qual Cuti apresenta seu ponto de vista:

Refiro-me a algo mais abrangente, que envolve presente, passado e futuro. Uma mãe negra, diante do que é ser negro no Brasil, pensa no futuro de seus filhos, ela sabe que o racismo precisa acabar para que eles sejam felizes amanhã, que não corram riscos. Ela sente e sabe de seu próprio passado enquanto negra. Sua dimensão humana traz algo especial quando o caso é a preservação dos seus. As referências históricas estão ali, as culturais

e míticas também. É essa totalidade que considero importante, que chamo deste estar-negro-no-mundo (CUTI, 2011, p. 55).

A metáfora da mãe, presente na citação, revela a força da escrita negra expressa na vivência. As marcas do passado, impregnadas em sua pele, refletem-se na escolha consciente dos vocábulos que darão inflexão aos textos literários afro-brasileiros. Fundamentado nesse ponto de vista, é possível arriscar que o(a) escritor(a) branco(a) até pode escrever sobre o negro, mas certamente será um exercício de desnudar-se, de desvestir-se no desejo de abstrair as nuances do “estar-negro-no-mundo” que, certamente, se encontra muito mais próximo do(a) escritor(a) negro(a).

Complementando o enredamento dessa polêmica, Conceição Evaristo, ao falar sobre autoria, em entrevista publicada no livro *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, volume 4, coloca-se como mulher negra que produz um texto feminino afro-brasileiro. E, referindo-se à autoria, lembra que “o ponto de vista do texto é dado por um autor”, e segue questionando: “A voz autoral é de quem? [...] O texto nasce de quem?”. Por fim, provoca: “Asseguro que a minha condição étnica e de gênero, ainda acrescida de outras marcas identitárias, me permite uma experiência diferenciada do homem branco, da mulher branca e mesmo do homem negro” (In: DUARTE, 2011, p. 115). Diante dessa afirmativa, pode-se refletir se estará o texto isento das vivências do autor? Caso essas vivências se façam presentes, conseguirá o(a) escritor(a) branco(a) levar para o seu texto as matizes da literatura afro-brasileira?

Embora vários(as) autores(as) anunciem que quem melhor pode traduzir todos os sentimentos dos sujeitos negros é o(a) escritor(a) negro(a), existem outros posicionamentos. Zilá Bernd (2011), por exemplo, defende que a escrita não tem cor e que um(a) escritor(a) branco(a) pode, sim, fazer literatura afro-brasileira. A autora recorda que, dos temas que marcam a literatura negra, muitos já

foram, inclusive, vivenciados por brancos e que o verdadeiro artista consegue abstrair os sentimentos que afligem os seres humanos.

Vale ressaltar, ainda, o comentário de Duarte (2011), ao lembrar a dificuldade que envolve uma autoria afrodescendente, num país como o Brasil. Nem todo escritor afrodescendente reivindica para si esse título. Nesse sentido, o autor apresenta a autoria “não como um dado ‘exterior’, mas como uma *constante discursiva* integrada à materialidade da construção literária” (Idem, p. 388, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a autoria negra recupera a tradição africana dos *griots*, no compromisso desses escritores com a ancestralidade, mas, ao mesmo tempo, é contemporânea, desvelando os ranços produzidos por uma sociedade na qual o racismo velado se impõe, como forma de inferiorizar e massacrar a população negra brasileira.

O **ponto de vista** – associa-se às opções realizadas, dentre elas, as vocabulares. Haverá uma identidade histórica, cultural. Percebe-se uma visão de mundo própria, distanciada da utilizada pelos sujeitos brancos. A voz que insurge do ponto de vista dessa literatura é, a meu ver, ponto crucial para o reconhecimento da mesma.

Nesse sentido, reforça-se um desnudamento do(a) escritor(a) de todos os conceitos estabelecidos, inclusive, e principalmente, os da estética branca dominante, para atingir um ponto de vista direcionado à proposta do conceito “em formação” de literatura afro-brasileira.

A **linguagem** – uma linguagem permeada de afro-brasilidade, que sai do modelo no qual a personagem negra é apresentada como objeto, impregnada de estereotipia, e passa a ser sujeito. “[...] uma discursividade que ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua” (Ibidem, p. 394).

O **público** – o público a que se destina essa literatura é o que se encontra à margem, que irá comungar com o narrador as experiências trazidas nos textos literários. Portanto, o escritor, ao desenvolver uma

narrativa afro-brasileira, certamente o faz imbuído dos sentimentos, já citados, dos fundadores dos *Cadernos Negros*. “Havia a necessidade de ser a própria voz e ser também a voz daqueles que não tinham voz”. É esse público sem voz que essa literatura pretende alcançar. Os *Cadernos Negros*, através de saraus e outras atividades, tentam atingir esse novo público que se forma e é instigado a se transformar a partir do contato com uma literatura que se diferencia, talvez por buscar independência e autonomia.

Nessa perspectiva, os espaços escolares podem funcionar como territórios negros simbólicos, no desenvolvimento desse leitor, que será capaz de sentir, através da linguagem expressa nos textos literários afro-brasileiros, a denúncia do racismo e suas consequências.

Concluindo

Conforme a citação de Abdias Nascimento apresentada no início desse texto, a adjetivação da literatura, nesse caso, a nomenclatura literatura afro-brasileira, faz-se necessária. Da mesma forma, buscar critérios para identificar essa literatura nos ajudará a ter cuidados na seleção de textos literários para compor possíveis acervos de literatura afro-brasileira, a refletir e ampliar nosso olhar, na busca de títulos que evidenciem essa literatura.

Referências

BARBOSA, M. M. B. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 71-85.

BASTIDE, R. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

BERND, Z. B. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 148-157.

BROOKSHAW, D. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CAMARGO, O. de. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 28-44.

COSTA, C. S. da. *Educação para as relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do Ensino Médio*. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Niterói (RJ): Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2011.

CUTI. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 45-70.

DALCASTAGNÊ, R. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 309-338.

DOMINGUES, P. *Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica*. Londrina: Mediações – Revista de Ciências Sociais. v. 10, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

DUARTE, E. de A. *Machado de Assis Afrodescendente*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Pallas, 2009.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*: Revista de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Rio de

Janeiro, n 23, jul-dez, 2010. p. 113. Disponível em: <<http://www.lettas.ufrj.br/ciencialit/>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. v. 4. p. 375-403.

_____. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. v. 4. p. 103-116

FONSECA, M. N. S. Literatura Negra os sentidos e as ramificações. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 245-277.

_____. CUTI. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 45-70.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 5 de maio. 2003. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/abordagem_conceitual_nocoos_raca_racismo_etnia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Coleção cultura e identidade brasileira. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p.

_____. *Negritude, Usos e Sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, A. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 13-27.

PEREIRA, E. de A. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 117-147.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: PEREIRA, E. de A. (Org.). *Um tigre na floresta dos signos – estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 43-72.

RABASSA, G. *O negro na ficção brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

RIBEIRO, E. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 13-27.

RUFINO, A. In: DUARTE, E. de A. (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4. p. 13-27.

SAYERS, R. S. *O negro na literatura brasileira*. Tradução de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA INFÂNCIA PUBLICADA NO BRASIL

ELIANE DEBUS¹

1. Para início de conversa

Não sei se alguém pode fazer livros “para” crianças. Na verdade, ninguém se apresenta como fazedor de livros “para” adultos. O que me encanta no acto da escrita é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância (COUTO, 2008, p. 5)

As palavras de Mia Couto sobre a existência, ou não, de uma feitura de livros para adultos e livros para crianças fazem-nos refletir sobre os múltiplos fios que urdem a escrita literária e a sua recepção. Prever uma escrita “em estado de infância” e/ou escrever para uma infância que habita em cada um de nós, adultos e crianças, seria um dos caminhos? Salvo as discussões sobre o adjetivo (infantil) que circunda o substantivo (literatura), já efetivadas por vários pesquisadores, como Ligia Cadermatori (1987), Maria Teresa Andruetto (2012), entre outros, nomearemos os livros aqui analisados como literatura

¹ Doutora em Letras pela PUCRS (2001), professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

infantil – embora o mercado editorial brasileiro tenha adotado com maior ênfase o termo literatura infanto-juvenil, pelo aspecto material de sua composição (narrativas curtas acompanhadas de ilustração, paratextos informativos e todos os outros elementos, como tipo de papel, tamanho das letras, entre outros). Centraremos na literatura para infância publicada pelo mercado editorial brasileiro, escrita em Língua Portuguesa, mas por escritores d' além mar.

Este artigo busca mapear a literatura africana de Língua Portuguesa para infância publicada no Brasil, traçar uma linha cronológica demarcando o período de publicação e nomeando autores e títulos, apresentando os gêneros e suas características. Mesmo sabendo das fragilidades de um discurso de caráter amplo, optamos por esse fazer, por acreditarmos na importância de um conhecimento mais geral sobre o que tem se publicado, para depois, possivelmente, adentrar na especificidade dessa produção.

De início, também já deixamos evidenciado que as distinções entre os livros para infância e juventude seguem a orientação do mercado editorial. Acreditamos que, por vezes, alguns títulos servem a diferentes públicos, indistintos de faixa etária, como a leitura em voz alta pelo adulto ao leitor que ainda não decodifica o código gráfico ou a leitura da imagem pelo jovem que encontra o livro ilustrado. Desse modo, cabe ao leitor e/ou mediador da leitura o conhecimento do texto lido e do seu interesse leitor, para continuidade ou abandono da leitura.

A publicação no Brasil de literatura escrita no continente africano, em particular o de Língua Portuguesa, é bastante recente, como veremos a seguir. É necessário lembrar que até 2006 quase inexistiam títulos de escritores africanos para infância e juventude publicados pelo mercado editorial brasileiro. A Lei nº 10.639, promulgada em janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo

da Educação Básica, como uma política pública de Ação Afirmativa que reconhece a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2003), valoriza a história e a cultura dos povos negros, propõe-se a construir uma educação antirracista e, sem sombra de dúvidas, trouxe avanços para essas discussões no espaço editorial.

Levando em conta o mercado editorial brasileiro, podemos dizer que a circulação de títulos para infância e juventude que buscam contemplar as demandas da lei está dividida em três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p. 33). A primeira é de caráter mais amplo, congrega os títulos que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, sem levar em conta a etnia do escritor. A segunda é aquela escrita por escritores/as afro-brasileiros/as, mesmo sabendo que esse é “um conceito em construção” (DUARTE, 2008). A terceira diz respeito à produção de escritores de nacionalidade africana. No entanto, as escritas africanas podem ser demarcadas pelos países de origem, no caso das literaturas africanas de Língua Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe). Como já destacado, no caso desta escrita, focalizaremos a produção da terceira categoria.

2. Mapeando os escritores e seus títulos: por um mapa inaugural

Nos últimos anos, a produção literária de vários escritores africanos de língua portuguesa para infância e juventude tem adentrado o mercado editorial brasileiro. Até então, tínhamos alguns contos espalhados em coletâneas, como a coleção *Para Gostar de Ler*, da editora Ática (volume 29), e *Contos africanos* (Ediouro), ou romances e novelas não catalogados para o público para o qual circunscreve-

mos nossa escrita. Na esteira da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2004), o ano de 2006 pode ser registrado como aquele em que os livros dos países lusófonos do continente africano surgem para a infância com a chancela da Editora Língua Geral, localizada no Rio de Janeiro.

Das publicações da Língua Geral, destaca-se a coleção *Mama África*, coordenada à época pelo escritor angolano José Eduardo Agualusa, com o objetivo de “resgatar contos tradicionais africanos”, que trouxe à cena cinco títulos entre os anos de 2006 e 2009. A estreia se dá com *O beijo da palavrinha* (2006), do escritor moçambicano Mía Couto, que diferente dos outros quatro títulos, não bebe na tradição oral, ao narrar as profundezas da arte de navegar na aprendizagem da palavra, na troca entre o aprender e o ensinar dos irmãos Zeca Zonzo, e a *Maria Poeirinha*, uma narrativa sensível em que o tema da morte não é minimizado e possibilita ao leitor conviver com outra forma de representação da ausência. Concordamos com Secco que, apoiada na leitura de Bruno Betellheim, afirma que a narrativa institui para a infância a “estória em perigo, uma vez que, discutindo o mistério e a fragilidade da existência humana, promove o crescimento existencial de seus leitores” (SECCO, 2007, p. 175).

Os outros quatro títulos, por sua vez, dialogam intensamente com a tradição oral, como os poemas que constituem o livro *Debaixo do arco-íris não passa ninguém* (2006), do angolano Zetho da Cunha Gonçalves, no qual o leitor se depara de imediato com um paratexto que contextualiza a origem dos versos aos povos nganguela, tchokwê e bosquímanos (sudeste de Angola), bem como um glossário de 12 palavras antes de adentrar nos 15 poemas (denominados de “canção” nos títulos). Em *O homem que não podia olhar para trás* (2006), o moçambicano Nelson Saúte recria conto do norte de Moçambique, registrando em paratexto a sua fonte e um breve Glossário com três

palavras. Abdala Mussa, o protagonista da narrativa, vê todas as suas mazelas resolvidas ao casar com Hamina. No entanto, quebra o juramento de olhar para trás, o que o leva a vida de andrajos e, provavelmente, de intempéries iniciais, retomando o desfecho de outros contos da tradição que resultam em castigo a desobediência.

Inspirado em conto da tradição dos Koi-san, *O filho do vento* (2006), do angolano José Eduardo Agualusa, narra as peripécias de Kuan-Kuan, o filho do vento, e o encontro com a mulher, dando origem ao amor. O último livro, mas nem por isso menos importante, é *O leão e o coelho Saltitão* (2009), do angolano Ondjaki, que bebe, conforme paratexto, no relato de David Yava Mwau. Publicado em livro em Angola, traz fábula de como o coelho, pela esperteza, ludibriou o leão e se salvou da morte.

O projeto gráfico dos livros os estrutura no formato de 20 centímetros de altura por 20 centímetros de largura, apresentando na segunda orelha a biografia do escritor e do ilustrador. Na quarta capa, temos o objetivo da coleção. Eles são ilustrados pelos artistas plásticos moçambicanos Malagatana e Roberto Chichorro, o angolano António Ole e a portuguesa Raquel Caiano. Todos são brochuras. Os quatro primeiros, colados, são frágeis. Com o uso, o miolo descola da capa. O último, grampeado, tem mais durabilidade.

Com pequenas tiragens, de 2.000 a 3.000 exemplares, nenhum dos títulos integrou os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), política de distribuição de livros que perdurou de 1997 a 2015, paralisada totalmente no momento atual que se vive no Brasil, de extinção de vários programas e ações que valorizavam as culturas não brancas.

Dos cinco autores, quatro têm publicação por outras editoras brasileiras, como pode se constatar em publicações circunscritas ao século XXI. Publicado originalmente em 2001, o livro *O Gato e o escuro*, de Mia Couto, chega ao Brasil em 2008, sob a chancela da Companhia das Letrinhas. Acompanham o texto as ilustrações da bra-

sileira de Marilda Castanha. Pintalgato, o felino protagonista da narrativa, vive o dilema de ultrapassar, ou não, a fronteira entre o claro/escuro, o dia/noite, envolvendo-se com ser e estar no escuro e seus medos. Uma narrativa fabulística carregada de linguagem metafórica.

Zetho da Cunha Gonçalves, em *Brincando, brincando não tem macaco troglodita* (2011), apresenta uma fauna de diferentes espécies, que se aliam à brincadeira do poeta em versos cadenciadamente ritmados. No livro *A caçada real* (2011), o gênero dramático, tão esquecido pelo mercado editorial, surge na boca de cena num jogo intertextual com as fábulas de La Fontaine. A didascália acompanha as falas das personagens, orientando as condições da ação, a movimentação das personagens, entre outras. Já em *A vassoura do ar encantado* (2012), o escritor adentra num gênero até então não visitado por ele: a prosa, construindo um texto que dialoga com a tradição oral, ao recriar uma lenda sobre duas irmãs bem velhinhas – bruxas benfazejas, de uma pequena aldeia do norte de Angola.

Destacam-se nas produções os livros de José Eduardo Agualusa, *Nweti e o mar: exercícios para sonhar sereias* (2012) e *A rainha dos estapafúrdios* (2016). Na primeira narrativa, Nweti, menina cheia de vivacidade e excesso de imaginação – segundo o pai –, nos seus seis anos de idade, vive entre o sonho e a realidade, na casa de veraneio que abriga suas férias, em uma relação intensa com o mar e seus elementos. Na segunda narrativa, *A rainha dos estapafúrdios*, Agualusa apresenta Ana, uma perdigota – filhote de perdizes – que desejava muito as penas coloridas e vai antecipar a sua conquista, banhando-se no arco-íris, o que causa rejeição do seu grupo. Perdida na savana, e para vencer o medo diante da hiena, intitula-se a Rainha dos Estapafúrdios. Com esse título, vence o leão e se torna a rainha da savana.

Atualmente, o angolano Ondjaki é o escritor africano de língua portuguesa com mais livros para infância e juventude publicados no Brasil. Tem mais três títulos para infância: *Inari, a menina das cinco tranças* (2010), *O voo do golfinho* (2012) e *Ombela, a origem das chuvas* (2014). A primeira narrativa tem início com o encontro da

menina-personagem, que tem cinco tranças que não se desfazem, com um homem muito pequenino, que guarda o mistério da força que as palavras carregam. O homem a ensina a brincar com as palavras. A infância curiosa e a sabedoria do homem levam-nos a uma aventura por cinco aldeias que vivem em guerra. Como já analisado em texto anterior:

Cinco aldeias, cinco palavras findam a guerra: *ouvir, falar, ver, cheirar e sabor*. Os cinco sentidos se completam: os surdos começam a ouvir, os mudos começam a falar, os cegos começam a enxergar, os sem olfato começam a cheirar e os sem paladar sentem o sabor. O ritual da sapiência que leva à paz é concretizado por meio de uma festa, do fogo, e de uma cabaça enorme. Por uma a uma, em cada aldeia, Ynari deixa suas tranças (DEBUS, 2013, p. 1139).

No livro *O voo do golfinho*, temos o personagem Golfinho, que também se chama Pássaro, como narrador de suas (des)aventuras em busca do desejo e superação, o que o leva a se metamorfosear de mamífero a ave. A liberdade não nasce somente nas asas que lhe crescem ao corpo, mas na capacidade de escolha que o levará a ser o que quiser. Em *Ombela: a origem das chuvas*, Ondjaki tece uma lenda sobre o nascimento das chuvas, oriundas das lágrimas da deusa Ombela e criadoras das águas salgadas e doces, dos mares e rios. Entre essas águas, a lenda espalha-se de geração a geração, por meio das muitas filhas da deusa.

José Luandino Vieira, nascido português, tornou-se desde muito cidadão angolano, em particular pela sua luta pela libertação daquele país. Tem dois títulos publicados no Brasil: *Kaxinjengele e o poder: uma fábula angolana* (2012) e *Kaputu Kinjila e o sócio dele, Kambaxi Kiáxi* (2013), ambas construções fabulísticas que giram em torno de temas políticos, como a sede de poder e o desejo de cidadania.

A escritora angolana Maria Celestina Fernandes, em seu livro

A árvore dos Gingongos (2009), narra, na tradição dos povos quimbundus, o mito dos gêmeos – gingongos. No caso específico, as crianças Manuel e Manuela, conhecidas por toda gente como Adão e Eva, que adoecem ao não receberem os frutos da mangueira só para eles. O problema é solucionado quando todos se afastam, obedecendo ao desejo, para não sofrer nenhum infortúnio. No final, as crianças se dão conta de que é fruto demais e que tudo pode ser dividido.

Rogério Manjate, em *O coelho que fugiu da história*, apresenta o encontro da menina Mbila, nos seus seis anos de idade, com um coelho cinza à porta de sua casa. O elemento frequente das narrativas que sua mãe lhe contava era agora seu companheiro no lar, e de todo modo a menina tenta conquistá-lo, buscando empatia junto ao fabulário narrado pela mãe, misturando as histórias narradas dos coelhos de papel e tinta com o coelho de carne e osso à sua frente. No entanto, o “conflito comunicacional” (Coelhês e Português) (OLIVEIRA, 2014, p. 103) impõe outra forma de diálogo.

Manuel Rui, escritor angolano, em seu livro *Conchas e Búzios* (2013), apresenta sete contos. No primeiro, *A semente*, temos a união das forças da natureza, que descobrem a necessidade de conviverem irmãmente, para o bem da coletividade: do solo brotará a semente. *A tartaruga* é um canto à preservação ambiental, em que os meninos Jó, Mindo e Nino, com a força de sua canção, afastam o mata-tartarugas e vão para casa, alumiados pela morna luz do pirilampo. O discurso em defesa da natureza também está em *O papagaio, os caçadores e o leão*, em que o primeiro salva o segundo, imitando e alardeando os poderes de um “leão fantasma”. N’ *A formiga no mar*, a menina Zinha recebe do mar a aprovação da recolha das conchas e a amizade da formiga que nelas navega. Em *A pedra*, o menino Kapapelo, distraído, senta na pedra jiboia e, com a promessa da arte da narração, consegue se livrar da morte. *A manga* narra o encontro dos dois meninos, Jojó e Nérito, mediado pela força do alimento, no caso, a manga. *Era uma vez* pode se caracterizar como um apólogo

que traz como personagens duas cadeiras que, livres do descanso de outrens, põem-se a bailar.

Na mesma linha de publicação da Coleção *Mama África*, da Língua Geral, a editora Kapulana, coordenada por Rosana Weg, doutora em Literatura e com forte vivência como docente em Moçambique na década de 1980, traz a público, entre 2015 e 2017, a coleção *Vozes da África*, com quatro títulos e *Contos de Moçambique*, com seis títulos.

A primeira coleção é composta pelos títulos *Kalimba* (2015) e *Kamba para sempre*, ambos de Maria Celestina Fernandes; *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas* (2015), de Pedro Pereira Lopes; *Sonho da Lua*, de Silvia Bragança; e *O jovem caçador e a velha dentuça*, de Lucílio Manjate (2016). O primeiro, centrado na tradição oral, narra a aventura de Kababo que, junto com outros garotos de sua aldeia, sai em busca de alimento e troca seu objeto, um machado, por um simples passarinho que, no entanto é Kalimba, um pássaro mágico que lhe concede os bens para sua sobrevivência e de sua aldeia.

Em *Kambas para sempre*, Fernandes conta uma história contemporânea da menina afro-brasileira Luieji e o encontro com a tradição de seus antepassados na busca pela sua identidade. O livro de poemas do moçambicano Pedro Pereira Lopes é composto por dez poemas brincantes carregados de vivacidade e ritmo cantante. A intertextualidade com os poemas de Cecília Meireles se destaca em alguns dos títulos. O livro de Silvia Bragança também pertence a gênero poético, composto de dez poemas que giram sobre animais e elementos da natureza. O último título, embora esteja nesta coleção, pelas características e proposta, enquadra-se na segunda coleção, a seguir apresentada.

Publicada em parceria com a Escola Portuguesa de Moçambique, a segunda coleção é constituída por seis títulos: *O rei mocho*, de Ungulani Ba Ka Khosa (2016); *As armadilhas da floresta*, de Hél-

der Faife (2016); *A viagem*, de Tatiana Pinto (2016); *O casamento misterioso de Mwidja*, de Alexandre Dunduro (2017); *Wazi*, de Rogério Manjate (2017); e *Kanova e o segredo da caveira*, de Pedro Pereira Lopes (2017). Em alguns deles, as narrativas tradicionais que circulavam oralmente, muitas já com registro, recebem uma nova roupagem, pois são revisitadas por esse grupo de escritores, que as retiram do espaço da tragicidade e moralidade, dando-lhes fins mais alegres e lúdicos.

O projeto gráfico dos livros os estrutura como brochura no formato de 21 centímetros de altura por 21 centímetros de largura, apresentando ao final de cada narrativa a versão original do conto. Da quarta capa constam os objetivos e parcerias que constituem a coleção e uma breve biografia do escritor e do ilustrador. Os livros são ilustrados por jovens artistas plásticos moçambicanos e destaca-se que a escritora e os escritores pertencem a uma geração nascida pós-independência moçambicana.

Dos títulos apresentados, 13 de Moçambique e 17 de Angola, totalizando 30 títulos, os escritores têm seu país de origem circunscrito geograficamente aos países de Moçambique (10) e de Angola (5), totalizando 15 diferentes escritores, sendo 12 homens e três mulheres. Nos gêneros, temos um texto dramático, quatro poemas e 25 prosas. Dos livros em prosa, somente três não dialogam especificamente com as narrativas da tradição oral: *Beijo da palavrinha*, *Nweti e o mar* e *Kambas para sempre*.

3. Das conclusões, mesmo tendo ainda muito a dizer

Embora saibamos que o número total de 30 títulos pode parecer irrisório num primeiro momento, no contingente de livros publicados em nosso país podemos afirmar que a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes e outros documentos para sua implementação colabora-

ram significativamente para a mobilização do mercado editorial, que procurou se adaptar à demanda, sem deixar de crermos que foi mobilizado pela venda e obtenção de lucro. No entanto, dos livros aqui listados, nenhum fez parte dos programas de leitura literária no País. Ficam aqui algumas perguntas. Esses títulos estão sendo vendidos? Estão sendo lidos? Qual é o público leitor? A criança ou o pesquisador leem esses títulos?

Quando visualizamos os resultados numéricos do mapeamento, outras perguntas ecoam. Os países africanos de língua portuguesa são cinco (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe). No entanto, temos representação somente de dois países. Por que os demais não chegam ao mercado editorial brasileiro? Por outro lado, a maioria dos escritos se dá pela mão masculina. Como se efetiva realmente a escrita feminina para infância nestes dois países? Outra constatação que merece reflexão é a de que, em sua grande maioria, as narrativas em prosa e poemas vinculam-se à tradição oral.

Em análise mais detalhada dos títulos, os ilustradores e suas ilustrações podem e devem ser visitadas, pois se verifica uma preocupação em manter as ilustrações realizadas por profissionais do continente africano na maioria dos títulos publicados no Brasil, ou manter aquelas já realizadas, quando o livro foi impresso no país de origem.

Para além dos questionamentos, cremos que o compartilhamento desse mapa atualizado da produção literária para infância de escritores moçambicanos e angolanos que circula no mercado editorial brasileiro pode colaborar para uma mediação literária (fora e dentro do espaço escolar). E também com um fazer pedagógico que tenha como fim a educação literária das crianças múltipla nas opções de escolha de escritores e gêneros, culminando em um olhar para o outro com respeito às diferenças e, por certo, numa prática de leitura literária plural.

Referências

AGUALUSA, J. E. *O Filho do Vento*. Ilustração de Antonio Ole. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. *Nweti e o Mar: exercícios para sonhar sereias*. São Paulo: Griphus, 2012.

_____. *A rainha do Estapafúrdio*. Ilustração Danuta Wojciechowska. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

ANDRUETTO, M. T. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRAGANÇA, S. *Sonho da Lua*. Ilustração Amanda de Azevedo. São Paulo: Kapulana, 2015.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil?*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COUTO, M. *O Beijo da Palavrinha*. Ilustração de Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. *O gato e o escuro*. Ilustrações Marilda Castanha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

DEBUS, E. A literatura angolana para infância. *Educação e Realidade*. vol. 38. no 4. Porto Alegre, Oct./Dec. 2013.

_____. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC, 2017.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília (DF), jan./jun. 2008. no 31, p. 11-23.

DUNDURO, A. *O casamento misterioso de Mwidja*. Ilustração Luís Cardoso/Orlando Mondlane. São Paulo: Kapulana, 2017.

FAIFE, H. *As armadilhas da Floresta*. Ilustração Mauro Manhiça. São Paulo: Kapulana, 2016.

FERNANDES, M. C. *A árvore dos Gingongos*. Ilustração Jô Oliveira. São Paulo: DCL, 2009.

_____. *Kalimba*. Ilustração Brunna Mancuso. São Paulo: Kapulana, 2015.

_____. *Kamba para sempre*. Ilustração Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2017.

GONÇALVES, Z. C. *Brincando, brincando não tem macaco troglodita*. Ilustração Roberto Chichorro. São Paulo: Matrix, 2001.

_____. *Debaixo do arco-íris não passa ninguém*. Ilustração de Roberto Chichorro. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. *A caçada real*. Ilustração Roberto Chichorro. São Paulo: Matrix, 2011.

_____. *A vassoura do ar encantado*. Ilustração André Ebert. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LOPES, P. P. *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*. Ilustração Filipa Pontes. São Paulo: Kapulana, 2015.

_____. *Kanova e o segredo da caveira*. Ilustração Walter Zand. São Paulo: Kapulana, 2017.

KHOSA, U. Ba Ka. *O rei Mocho*. Ilustração Américo A. Mavale. São Paulo: Kapulana, 2016.

MANJATE, L. *O jovem caçador e a velha dentuça*. Ilustração Brunna Mancuso. São Paulo: Kapulana, 2016.

MANJATE, R. *O coelho que fugiu da história*. Ilustração Florence Breton. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Wazi*. Ilustração Celestino Mudaulane. São Paulo: Kapulana, 2017. In: OLIVEIRA, M. A. de J. Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique. Salvador: EDUNEB, 2014.

_____. *Ynari: a menina das cinco tranças*. Ilustração Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

_____. *O voo do golfinho*. Ilustração Danuta Wojciechowska. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

_____. *Ombela a origem das chuvas*. Ilustração Rachel Caiano. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.

PINTO, T. *A viagem*. Ilustração Luís Cardoso/Tomás Muchanga. São Paulo: Kapulana, 2016.

RUI, M. *Conchas e búzios*. Ilustração Mauricio Negro. São Paulo: FTD, 2013.

SAÚTE, N. *O homem que não podia olhar para trás*. Ilustração de Roberto Chichorro. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

SECCO, C. L. T. O beijo da Palavrinha de Mia Couto: uma 'estória em perigo'. In: SECCO, C. L. T. (Org.). *Entre fábulas e alegorias: ensaios sobre literatura infantil de Angola e Moçambique*. Rio de Janeiro: Quartet, UFRJ, 2007.

VIEIRA, J. L. *Kaxinjengele e o poder: uma fábula angolana*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. *Kaputu Kinjila e o sócio dele, Kambaxi Kiáxi*. Ilustração Marília Pirilo. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

ATRAVESSANDO PONTES: ARTE E EDUCAÇÃO EM SALA DE AULA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

ANGELA MARIA DE SOUZA¹

O contexto histórico de deslocamentos forçados resultantes da escravização e a ausência do Estado na definição de políticas voltadas para as populações submetidas, no final do período escravocrata, criam desigualdades e geram fluxos migratórios, nacionais e internacionais, que permanecem no presente. Na atualidade, a ausência de políticas públicas com recorte racial faz persistir, e aumentar, os índices de desigualdade que atingem de forma contundente as populações negras da América Latina. Um exemplo desta situação, que mescla questões históricas e contemporâneas, vem do Haiti². O país realizou a primeira independência de toda a América, conquistada com a Revolução de São Domingos, iniciada em 1791. Esta nação tornou-se independente e livre pelas mãos da população que tinha sido escravizada, ou seja, a população negra, o que gerou grande temor entre os escravocratas de todo o continente.

Temos uma diáspora negra que nos marca enquanto continente, ao mesmo tempo em que os países mostram, cada qual a sua maneira, as grandes dificuldades para lidar com situações como es-

¹ Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Curso de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG/IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

² Cito aqui algumas pesquisas recentes sobre a população haitiana no Brasil, realizadas por estudantes da UNILA: Jade Lobo (2017), Waldson Dias (2018) e Karina Schiavini (2018).

sas. O Haiti foi o primeiro país a conquistar a liberdade na história das Américas, travando uma luta contra a intervenção colonialista. Assim como o Haiti, toda a população negra escravizada lutou de forma contundente contra o processo escravocrata e por isso foi duramente combatida. Os Quilombolas (Brasil), Cimarrones (Colômbia, Cuba, Panama), Palenqueros (Colômbia), afroparaguaios de Camba-Kua, entre outros, são exemplos de como a resistência e luta da população negra é histórica e presente em todos os contextos.

Como aponta Hall (2003, p. 256), referindo-se aos negros do Caribe,

a questão da diáspora é colocada aqui principalmente por causa da luz que é capaz de lançar sobre as complexidades, não simplesmente de se construir, mas de se imaginar a nação [*nationhood*] e a identidade caribenha, numa era de globalização crescente.

E essas complexidades que o autor destaca apontam para desigualdades que marcam as nações e suas populações, especialmente a negra.

Para Hall (2006, p. 26-7) na “situação de diáspora as identidades se tornam múltiplas”. Além de serem múltiplas, a complexidade que as permeia possibilita uma constante criação e recriação das formas de manifestação cultural a partir de sua condição étnico-racial. Como exemplo, podemos citar o Movimento Hip Hop, que ganha forma nesta condição de diáspora³. Nesta perspectiva, o que é preponderante

³ Utilizo aqui a concepção de diáspora a partir de Hall (2003, p. 32-3) para o qual “o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém, as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim”.

é a “subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação” (Hall, 2003, p. 36), recriados e redefinidos, muitas vezes a partir das necessidades e imposições do próprio Estado.

Neste sentido, o Movimento Hip Hop transcende as fronteiras nacionais, quando coloca em pauta suas reivindicações de cidadania plena. Conquistar esta cidadania é ter acesso a direitos negados por gerações. A garantia de direitos às populações afrodescendentes e indígenas vai muito além das fronteiras nacionais, encontrando eco em situações similares que as unem por um passado histórico e de apropriação, e que marcam as várias nações latino-americanas.

Países da América Latina como Brasil, Colômbia, Uruguai, entre outros, podem ser pensados a partir da condição de “diáspora” (Hall, 2006) gerada pelo processo de escravização da população negra, pela discriminação manifestada de várias formas, pelos inúmeros processos de exploração econômica, pela usurpação de direitos e pela negação da cidadania para grande parte da população negra. Todos estes aspectos são determinantes nos movimentos que recriam e deslocam significados e fronteiras, possibilitando outras conexões e fluxos, e criando demandas ao próprio Estado, geradas principalmente pelos problemas e dificuldades decorrentes de processos históricos de discriminação. É o processo de redefinição das formas de combate ao colonialismo (CÉSAIRE, 2010) que marca as populações negras dessas nações.

Na abordagem sobre o Atlântico Negro, que une, ao mesmo tempo em que distancia, a América e a África, Gilroy (2001, p. 57) aponta:

Em oposição às abordagens nacionalistas ou etnicamente absolutas, quero desenvolver a sugestão de que os historiadores culturais poderiam assumir o Atlântico como uma unidade de análise única e complexa de suas discussões do mundo moderno e utilizá-la para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural.

Abordagens mais transnacionais tornam-se necessárias para compreender a América Latina, entrecortada por fluxos que se formam para além das fronteiras nacionais, como se deu na diáspora negra latino-americana.

As periferias do Brasil, do Uruguai, do Chile, do Paraguai, da Argentina, da Colômbia mostram onde estão essas populações. Estes são espaços de importante produção intelectual, que têm na música uma de suas formas de expressão e construção textual. Mas essas periferias não são somente locais da cidade, ou, como alguns imaginam, distantes dos centros. Ao contrário, essas periferias, enquanto espaços de trocas intelectuais, atuam intensamente na elaboração de novos discursos sobre grupos e populações expropriadas de cidadania, entre as quais estão as populações negra e indígena.

Aqui estão marcadas outras produções intelectuais, realizadas em outros espaços. Não estou falando de uma produção acadêmica sobre esses espaços, ou dos discursos dos estados nacionais sobre essas populações, mas de uma produção que vem desses espaços a partir de suas populações, em grande parte, população negra. Esses espaços negros nos falam, gritam, fazem-nos ver o que a sociedade não quer escutar. Produzem um farto material intelectual através do Movimento Hip Hop, da música, da poesia, da escrita, das cores, dos sons, da vida. São outras escritas, cotidianamente colocadas em debate, que expõem conflitos, tensões, violências que marcam suas existências e resistências. São escritas que falam através de trajetórias de vida e de enfrentamentos.

A Lei 10.639/03 em diálogo com as práticas artístico-culturais

O Brasil é um país de maioria negra, mas toda esta população

está muito pouco representada, ainda hoje, nos currículos escolares. Neste sentido, este artigo se propõe a realizar uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03, a partir do uso das práticas artístico-culturais enquanto recurso pedagógico, entre eles o Movimento Hip Hop, como estratégia para reforçar a inclusão dos conteúdos africanos e afro-brasileiros em sala de aula. O debate aqui proposto emerge da experiência de pesquisas sobre o Movimento Hip Hop e projetos de extensão que vêm se realizando, como Curso de Formação para Professores em Educação das Relações Étnico-Raciais. Procura-se trabalhar as proposições que incluem a arte como suporte pedagógico para a implementação da Lei.

A proposição da lei explicita uma das grandes contradições da sociedade brasileira, que é viver em um país de maioria negra (54,9% do total da população, segundo os dados do IBGE, 2016), mas que invisibiliza ou nega sua presença nos conteúdos abordados no contexto escolar. Propõe-se aqui refletir sobre práticas que estão fora da escola, mas que poderiam estar dentro da sala de aula com ações e intervenções que possibilitam a implementação da Lei 10.639/03. Uma dessas formas de atuação pode ser exemplificada pela música, como o rap, que narra trajetórias e vivências de jovens negros nos espaços de periferias e que faz parte da vida e experiência de muitos estudantes, muitos dos quais são conhecedores das práticas do Movimento Hip Hop e podem, através dele, trabalhar conteúdos e inserir discussões fundamentais para a implementação da lei. Torna-se importante refletir sobre este trânsito de ideias, de debates, de discussões produzidas por esses jovens em contextos socioculturais distintos, mas que se unem pela condição social em que se encontram. Assim, o Movimento Hip Hop torna-se um espaço de debate e exposição das diferenças demarcadoras do contexto de reivindicação das populações negras que estão nas periferias.

Mais do que fronteiras, o Movimento Hip Hop nos apresenta pontes que possibilitam diálogos e interlocuções determinantes para

o estabelecimento de fluxos necessários para sua própria existência, que através do rap constroem deslocamentos importantes a partir de sua produção musical. Aqui retomo a frase, várias vezes repetida em trabalho de campo realizado por Souza (1998), *A Ilha da Magia é da ponte pra lá!*, para refletir sobre as diferentes “formas” pelas quais a cidade vai emergindo nesta produção musical. Esta “ponte” surge como uma metáfora utilizada para pensar sobre os usos do espaço urbano em Florianópolis. Ou seja, uma cidade proibitiva, e penso aqui principalmente a partir de seu uso turístico a que a frase remete, já que está falando da Ilha da Magia. A frase aponta para o que não é dito, ou seja, a periferia. Se a Ilha da Magia é da ponte pra lá, e existem duas pontes reais para ligarem a Ilha ao Continente, o outro lado, de onde estão falando, é exatamente o que querem mostrar. Ou seja, remetem-se às ausências, e aí esta “ponte” estabelece ligações conflituosas. Esta perspectiva permanece e estende seu alcance ao Movimento Hip Hop da Grande Florianópolis (Souza, 2016), que amplia seus discursos musicais na região, apresentando e colocando no mapa a zona oeste da cidade, principalmente o Continente, como o bairro Monte Cristo, berço do Movimento Hip Hop na cidade. A *Zona Oeste*, que dá título à música do Arma-Zen, é exatamente a parte da cidade que não é incluída na Ilha na Magia. E quem inclui esta região no mapa da cidade é o Movimento Hip Hop, com seus *conflitos e atitudes*.

[...]

Monte Cristo meu bairro é movido a conflito e atitude

Aqui quem fala é negro Rudhy, Zona Oeste

Periferia, minha virtude.

[...] *Arma-Zen*

A periferia aqui é mostrada com todos os seus problemas, violências, preconceitos. Ao mesmo tempo, é o lócus do Movimento Hip Hop, e é neste espaço que a legitimidade do rap que produzem

é conquistada. É o bairro que faz parte das narrativas poéticas que cantam e que ali é apresentado. Mais que um único bairro, o Monte Cristo representa toda uma região, a *zona oeste*, negligenciada na cidade. É este contexto que o Movimento Hip Hop narra em suas músicas, é através dessas músicas que suas críticas emergem e mostram o que a cidade faz com esta região, porque a *região oeste* é resultado da forma como a cidade constrói as desigualdades.

Se o Movimento Hip Hop, em seu surgimento em Florianópolis, restringia-se à periferia, hoje está por toda a cidade e a noção de periferia e centro deslocou-se, trocando de lugar, alternando-se ou mesmo confundindo-se. E a cidade é ligada por pontes, mas estas pontes não são necessariamente para facilitar o acesso à cidade. Ao contrário, em vários momentos elas criam impedimentos, já que a cidade possui desigualdades contundentes que marcam as populações das suas periferias, estejam elas na Ilha ou no Continente. Neste caso, o Movimento Hip Hop se coloca no sentido de propor uma ligação, uma visibilidade negada ou uma resignificação de imagens construídas para estes espaços, em vários momentos associadas à violência e à marginalidade. O Movimento Hip Hop chama atenção justamente para o fato de que as cidades das desigualdades coexistem. A periferia existe na mesma cidade em que habitam o luxo e a riqueza.

Esta produção musical contesta a imagem da Ilha da Magia. Narra situações de desigualdade, de discriminação, e das consequências que estas acarretam. Nessas composições, sempre se colocam numa posição de sujeitos em busca de mudança, de transformação desta “realidade”, e apontam o rap como uma das formas de processar essa mudança. Essa discussão não é característica somente do rap de Florianópolis, mas perpassa grande parte da produção musical que possui um compromisso com a discussão crítica dos espaços que

ocupam na sociedade⁴.

Importante ressaltar que no Movimento Hip Hop há um deslocamento, no sentido de retirar da periferia sua oposição a um centro irradiador de ideia. Neste caso, é a periferia que constrói a reflexão sobre a cidade, a partir de sua música. Ao mesmo tempo em que a oposição é colocada, nela também está a disposição para o estabelecimento de pontes. Esta produção musical está refletindo sobre o lugar que ocupa na cidade a partir de quem são, ou seja, enquanto jovens, predominantemente negros, homens e mulheres e moradores da periferia.

Neste compromisso da arte com o posicionamento político que o rap estabelece, esses jovens se constituem como “sujeitos sociais” que, através de sua música, tornam-se “sujeitos poéticos”. Na denúncia do racismo, da desigualdade, da violência, da exploração, manifestam-se e posicionam-se dando visibilidade a essas experiências através do Movimento Hip Hop. Protestam e chamam a atenção para essas vivências e suas implicações e, nesta *atitude*, redefinem e reorganizam sua postura social.

Este deslocamento ocorre em contextos e espaços em que o rap se estabelece. Seja em Florianópolis ou no Movimento Hip Hop da fronteira, suas narrativas musicais emergem a partir da relação que estabelecem com os espaços que ocupam na cidade, seja ele físico-geográfico ou social. Se em Florianópolis a *zona oeste* é inserida no mapa da cidade, na fronteira são comuns encontros entre rappers paraguaios e brasileiros, onde é possível ouvi-los cantar em portu-

⁴ Este contexto também está presente no Rap Crioulo produzido por imigrantes caboverdianos e angolanos que compõem o Movimento hip hop da Grande Lisboa (Souza, 2011) e no Rap de Fronteira, que encontrei a partir da cidade de Foz do Iguaçu – Paraná. E as pontes mais uma vez estão presentes, Ponte da Amizade, que liga Foz do Iguaçu – Brasil a Cidade del Leste – Paraguai, e Ponte da Fraternidade, que liga a Puerto Yguazu – Argentina. Este contexto trinacional complexifica ainda mais o debate dentro das práticas do Movimento hip hop e o faz emergir através de suas composições musicais e articulações artístico-culturais (Souza, 2013).

guês, espanhol e guarani. Cantar em sua língua significa a demarcação de um pertencimento político, como acontece com os rappers cabo-verdianos, e angolanos, que cantam em crioulo, mesmo morando e, alguns deles, tendo nascido em Portugal (Souza, 2009), e com o Bro's Mc, grupo indígena guarani, do Mato Grosso do Sul⁵, que canta em guarani, sua própria língua.

Os desafios colocados na implementação da Lei 10.639/03

Parto de algumas problematizações que integram o contexto do Movimento Hip Hop para abordar o cenário da implementação da Lei 10.639/03, mas pensando que este movimento é uma forma de expressão artístico-cultural e também uma maneira de atuar pedagogicamente em sala de aula. Para isso, é necessário atentar para as dificuldades que encontramos para a implementação da Lei 10.639/03 nos cursos de formação de professores realizados desde 2013, e nas inúmeras atividades realizadas nos colégios e escolas públicas da região da fronteira, a partir de Foz do Iguaçu. Colocar em prática esta lei é um desafio permanente.

A primeira problematização com a qual nos deparamos foi a fala recorrente de docentes com relação à falta de formação para trabalhar com o conteúdo previsto pela lei. Esta situação fez muitos

⁵ Os jovens Bruno Veron, Charlie Peixoto, Kelvin Peixoto e Clemerson Batista, da aldeia Jaguapirú Bororó, formam o Brô MC's, um grupo de rap Guarani. "Cantamos nosso Rap em Guarani porque é a nossa forma de resistência. Cantamos misturando as línguas português e guarani, para que os não indígenas possam ver, ouvir e sentir a nossa realidade, como de alguma forma estão envolvidos com a manutenção dessa realidade vivida nas aldeias de Mato Grosso do Sul. A língua é a primeira fronteira ou a ponte ideal pra gente trocar conhecimentos. Os Guarani se mantêm vivos pela sua cultura e por se apropriar de outras, no caso do Brô tendo o Rap como ferramenta." A entrevista foi realizada por Juliana Penha para a *Revista Rap Nacional*, em que apresenta o Rap Guarani e o Rap Crioulo, realizado por imigrantes cabo-verdianos em Portugal.

docentes recuarem e outros tantos desistirem, o que por si só aumenta o problema. Neste sentido, desde 2012⁶ uma equipe composta por docentes e discentes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) vem atuando no sentido de contribuir com o processo de implementação da lei. Esta atuação surgiu a partir da demanda colocada por integrantes do Movimento Negro da cidade, professoras e professores, representantes de religiões afro-brasileiras e demais representantes de movimentos sociais. Demanda recebida, iniciou-se um processo de organização de uma proposta de atuação junto às escolas. Em 2013, iniciou-se o trabalho junto aos colégios estaduais, com as equipes multidisciplinares⁷. Começamos no formato de seminários e, por solicitação das(os) professoras, passou-se ao Curso de Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais, realizado no Núcleo Regional de Educação (NRE), em Foz do Iguaçu⁸, que reúne nove municípios⁹ da região oeste do Paraná e abrange em torno de 70 colégios.

A segunda dificuldade apontada refere-se não só à ausência

⁶ Desde 2011 são realizadas atuações dentro da Universidade no sentido de ampliar o debate sobre a implementação da lei no contexto escolar. Um das ações foi a realização do Projeto de Extensão que visava conhecer o contexto de implementação da lei em Foz do Iguaçu. Este projeto possibilitou iniciar este debate junto aos professores(as) da rede pública e deu subsídios para a proposição destas ações. Outra iniciativa que caminha neste sentido é a Semana da Consciência Negra da UNILA, que está em sua oitava edição, e que se tornou um espaço de interação e atuação conjunta com as escolas dentro da Universidade. Muitas destas escolas vêm realizando suas semanas com a proposta de apresentarem os resultados de atividades relacionadas à implementação da lei realizadas no decorrer do ano.

⁷ Cada Colégio Estadual do Paraná possui uma Equipe Multidisciplinar que tem como objetivo a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Sobre o trabalho desenvolvido pelas Equipes Multidisciplinares, consultar o Trabalho de Conclusão de Curso de Lais Cabral (2017).

⁸ O resultado de uma das etapas do Curso de Formação compõe a *Revista Extensão & Cidadania* (2017) com a temática *Educação das Relações Étnico-Raciais*, que reúne trabalhos de docentes dos colégios públicos e da equipe da UNILA, realizados conjuntamente.

⁹ São os seguintes municípios: Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipú, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu.

dessa discussão no processo de formação acadêmica, mas à resistência e ao preconceito da comunidade escolar em lidar com essas questões. E aqui entram em cena outros atores sociais, entre eles, as religiões de matriz africana, o Afoxé, o Movimento Hip Hop, já que a atuação da universidade não é suficiente e precisa ser realizada conjuntamente com os colégios e escolas. Com relação às religiões de matriz africana, cito a atuação da Yalorixá Marina Tunerê, da casa de candomblé Ilê Asé Oju Ogúm Funmilaiyó, que atua tanto no espaço escolar como no curso de formação com docentes, e tornou-se uma importante referência no combate ao racismo religioso na região. Neste mesmo sentido atua o Afoxé Ogúm Funmilaiyó, coordenado por Cristiane Galdino e Roberta Aureo. O Afoxé possui importante atuação na cidade, principalmente por dar visibilidade à população negra, inclusive no ambiente escolar, ampliando a discussão étnico-racial, desconstruindo estereótipos e preconceitos reproduzidos cotidianamente no ambiente escolar sobre as religiões de matriz africana e o Afoxé. Estes grupos atuam de forma contundente no combate às formas estereotipadas, ainda bastante recorrentes, na maneira de abordar conteúdos previstos na lei. Lidar com essas dificuldades é determinante para mudar práticas “naturalizadas” no dia a dia escolar.

E o terceiro desafio está dentro das próprias universidades, que formam as/os docentes e que muito recentemente passaram a ter, muito timidamente, disciplinas voltadas para essa discussão. É necessário chamar a atenção para o debate permanente sobre os currículos em todas as graduações das universidades, mas especialmente das licenciaturas.

Partindo dessas indagações, refletimos sobre a discussão de concepções pedagógicas distintas que precisam ser incluídas no contexto escolar, e aqui falo especialmente do Movimento Hip Hop. Como prática artístico-cultural, o movimento sempre reivindicou espaços dentro das escolas, que na maioria das vezes foram negados. Para o Movimento Hip Hop, o conhecimento de que fala não é o

conhecimento que está nas escolas, como muitos rappers frequentemente ressaltam. Este conhecimento precisa ser buscado em outras fontes. Conhecer a história das populações as quais pertencem torna-se determinante para suas posturas e práticas dentro do Movimento Hip Hop. Embora muitos destes rappers sejam estudantes ou já tenham frequentado os bancos escolares, não é lá que eles encontram esses conhecimentos. Ao contrário, o currículo escolar invisibiliza ou nega estas trajetória histórico-culturais da população negra, situação denunciada pelo Movimento Hip Hop.

Mas como o Movimento Hip Hop pode contribuir para a implementação da lei? Primeiro, tendo sua produção intelectual, muitas das quais na forma de música, como instrumento de trabalho pedagógico em sala de aula. Muitas destas narrativas poéticas, os raps, são fruto de longo trabalho de pesquisa e reflexão sobre questões e problemas do cotidiano de muitos desses estudantes. Muitos conhecem essas músicas e, mais que isso, vários deles compõem raps. Essa interação possibilita uma aproximação entre quem aprende e quem ensina, invertendo papéis e percebendo o estudante como mediador desse conhecimento que entra em sala de aula.

Segundo, assim como no Movimento Hip Hop, é necessário possibilitar a esses jovens estudantes atuação a partir de suas experiências e vivências, de forma criativa e atuante dentro da escola. Um exemplo desta prática ocorreu na pesquisa desenvolvida por Janaina Santana (2016), realizada com estudantes do 8º e 9º anos, no Colégio Carlos Drummond de Andrade, localizado no bairro Morumbi, de Foz do iguaçu, utilizando as práticas do Movimento Hip Hop como instrumento pedagógico para implementação da Lei 10.639/03. Na pesquisa, é importante ressaltar que os estudantes atuaram de forma conjunta no cotidiano da sala de aula, trazendo seus conhecimentos, suas práticas e vivências com o objetivo de trabalharem os conteúdos previstos pela lei. E sentiram-se à vontade para propor e trazer conteúdos, ampliando a discussão sobre a temática racial. Mas o trabalho só foi possível a partir da abertura do colégio para a propos-

ta, contando com o apoio da equipe pedagógica, que atuou conjuntamente no trabalho em sala de aula.

Importante ressaltar que Foz do Iguaçu possui uma população total de 256.088 habitantes, conforme dados do IBGE (2010).

População Foz do Iguaçu (PR) – Raça, cor e sexo

Raça ou cor	Número total	Homens	Mulheres
Branca	162.593	77.630	84.963
Preta	9.170	4.094	4.266
Amarela	3.550	1.726	1.824
Parda	80.366	39.746	40.620
Indígena	406	210	196
Não declarado	3	2	1
Total	256.088	124.218	131.870

Fonte: IBGE, 2010.

Do total da população da cidade, 89.942 são classificados como pretos, pardos e indígenas e compõem significativa parcela da população da cidade, em torno de 37% dos habitantes. Estes dados reforçam ainda mais a importância e necessidade do debate sobre os conteúdos da lei. Salienta-se que é esta a população, ou sua cultura e história, a mais ausente dos conteúdos escolares. Em contrapartida, está presente, numericamente, de forma bastante expressiva no município, e conseqüentemente, nas escolas. Acrescenta-se ainda que a população indígena, especialmente Guarani, nesta região de fronteira, é significativamente expressiva nos três países, e que a quantidade numérica expressa nos dados acima pode ser relativizada. Ou seja, a população indígena da região é bastante superior aos números indicados, inclusive porque as fronteiras nacionais não são consideradas da mesma forma para essas culturas. Estes dados fazem da cidade, localizada numa região de fronteira, um espaço privilegiado e necessário para inserção do debate étnico-racial.

A perspectiva deste artigo caminha no sentido de pensarmos

que a música e a arte em geral não se separam da produção dos conhecimentos e das vivências das pessoas. Ao contrário, elas também são resultado de todas essas relações, como o Movimento Hip Hop nos provoca a refletir, e por isso a sua legitimidade em entrar em sala de aula como um instrumento pedagógico. Torna-se importante aqui refletirmos sobre essas práticas, especialmente o Movimento Hip Hop, na relação que estabelece com as experiências e vivências dos estudantes, sendo eles/elas também produtores de conhecimento. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2011, p. 91).

As reivindicações da lei não surgem na academia, vêm do militância do Movimento Negro, principalmente das educadoras negras, em sua práticas pedagógicas. Seu conteúdo é transversal aos conteúdos escolares, portanto, é interdisciplinar, e necessita que cada docente realize um esforço no sentido de atuar dentro de sua disciplina com esses conteúdos, já que muitos(as) não tiveram esta formação em sua práticas acadêmicas. A implementação da lei é uma forma de combater práticas colonizadoras, eurocêntricas e racistas e provocar a descolonização do conhecimento, tanto entre estudantes como entre docentes, já que a lei expõe as contradições da educação, que ignora a história e a cultura da maioria da população (negra e indígena), maioria dos estudantes de suas escolas.

Abordar o conteúdo africano, afro-brasileiro e indígena nas escolas, previstos nas leis 10.639/03 e 11.645/08, é uma forma de “alfabetização de adultos” (FREIRE) já que todos, professores, estudantes, universidades, escolas, temos que conhecer o que foi negado historicamente e a partir deste conhecimento mudar as práticas pedagógicas. É uma “alfabetização de adultos” como ato político. Para isso, temos que nos desfazer de pré-conceitos, de pré-concepções de África, da população negra e culturas indígenas. É um reconhecer-se, um voltar ao lugar de onde saímos, como nos relata Paulo Freire

na introdução de seu livro *Cartas à Guiné Bissau*. E, neste caso, ensinar é aprender. Temos que ocupar os vazios deixados na e pela educação. O Movimento Negro, as mães e filhas de santo, os capoeiristas, os quilombolas, o Movimento Hip Hop nos chamam a aprender a história e a cultura que foi expulsa da escola e das universidades. Somos todos(as) “educadores-educandos” e “educandos-educadores”. Mas este não é um exercício muito simples, nem muito menos fácil.

Em nossas atividades junto aos docentes da rede pública, inúmeras vezes fomos para a sala de aula com os estudantes. Nestes momentos, sempre que os conteúdos eram trabalhados a partir de uma experiência artística, o retorno e envolvimento dos estudantes era visivelmente maior. Em todas as idades e situações, no Ensino Fundamental, Médio, Educação Especial, entre estudantes adultos e entre as/os docentes, ter a possibilidade do uso da arte como instrumento pedagógico possibilita maior interação e estimula uma ação criativa em que a/o estudante se sente convidada/o a trabalhar de forma conjunta. Nessas práticas, usamos a música, principalmente o rap, o cinema, literatura, teatro, realizamos oficinas de Abayomi, saraus, oficinas de dança, de turbantes. Em todas essas atividades a problematização foi realizada de forma intensa, trazendo sua história, suas práticas enquanto movimentos de contestação, de resistência, atuando na desmistificação de estereótipos e preconceitos. Em muitos momentos, ouvíamos que as atividades eram “coisa de macumba”, e explicávamos o que era macumba e porque era necessário respeitar todas as práticas religiosas afro-brasileiras. A interação abria possibilidade para estudantes que eram alvo de discriminação se manifestarem. Assim como o estudante que ajuda a explicar o que é macumba, a partir de sua prática religiosa na Umbanda, do estudante que traz seu rap preferido para a sala de aula, ou a professora que envia um áudio no whatsapp, muito entusiasmada, dizendo que uma das crianças que realizou a oficina de Abayomi no dia anterior chegou com três novas bonequinhas, que fez em casa, trouxe para a

escola e veio mostrar para ela.

Estes exemplos mostram o quanto a ausência destes e de muitos outros conteúdos nega aos estudantes um processo reflexivo sobre suas trajetórias e práticas, o que se evidencia quando vamos discutir o racismo e alguns estudantes negros afirmam que são vítimas dessa prática. Ou de dizerem que não sabiam que aquela situação representava racismo, também expressa em muitos silêncios de estudantes negros que afirmavam sofrer racismo, mas que não queriam falar sobre o assunto, mostrando dor e, às vezes, constrangimento, por terem-no vivenciado, o que torna duplamente violenta esta prática.

Entre as professoras, também tivemos muitos relatos de situações vivenciadas com colegas. Eram relatos de piadas, de “brincadeiras” que ofendiam, mas que não se sentiam encorajadas a falar. Durante um dos encontros do curso, um professor branco pediu a palavra e disse que naquele momento ele estava se dando conta de quantas colegas negras ele tinha em seu local de trabalho. As mulheres negras sempre estiveram naquela escola, mas ele não as via desta forma, situava sua limitação para percebê-las, só se atentando para isso no momento em que elas se manifestaram como professoras negras.

Num outro encontro, nas apresentações dos trabalhos finais das(os) docentes, três professoras relataram suas crises por estarem se descobrindo negras. Uma delas narrava o momento de transição capilar que estava vivenciando, já que alisava seu cabelo desde adolescente e não lembrava mais como ele era. Na fala destas três professoras, estavam muito presentes suas filhas, em dois casos, e as(os) estudantes, na terceira situação. Uma delas questionou o fato de que não se sentia bem quando ia trabalhar com as estudantes meninas a importância de seus cabelos e ela mesma os tinha alisado. Sentia-se numa contradição a ponto de provocar uma mudança em seus hábitos.

Estes exemplos mostram o quanto o aprendizado é mútuo. As histórias que foram apagadas ou nubladas precisaram tomar cores e formas. A maneira como esta prática será realizada precisa ser construída conjuntamente. Importante também ressaltar que as(os)

docentes são uma pequena parte do total de educadores que poderiam estar ali discutindo e trabalhando essas questões. Mesmo assim, o trabalho tem que ser contínuo e atentos para os desafios que exigem de todas(os) nós um constante aprendizado.

Transgressões necessárias

Inserir as artes, entre elas as práticas do Movimento Hip Hop, especialmente sua música, é uma forma de transgredir, como mostra bell hooks (2013, p. 18): “A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado”. O sentido desta comunidade pode ser pensado a partir do que o Movimento Hip Hop traz com suas narrativas musicais. Precisa ser coletivo e precisa de uma forte interação. Não há conhecimento produzido apenas de um lado, ele é construído conjuntamente. São inúmeros os relatos que apontam que o conhecimento é mais um dos elementos do Movimento Hip Hop, além do rap, do grafite e do DJ. Este conhecimento, ausente da sala de aula, é produzido nos espaços de debate do Movimento Hip Hop, que podem ser as ruas, as bibliotecas, os espaços virtuais. Todos pressupõem interação e sociabilidade.

Nas salas de aula, “[...] as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino. Ensinar é um ato teatral” (hooks, 2013, p. 21). Mas esta teatralização não está somente no docente, ela precisa ser explorada na criança, no jovem ou adulto que está em sala de aula. Desta maneira, o Movimento Hip Hop e as artes em geral possibilitam formas de interação muito mais complexas e interativas com os conhecimentos, permitindo que este seja partilhado também a partir dos/as estudantes, de suas experiências e vivências.

Se a educação permite romper fronteiras, abrir caminhos, en-

frentar desafios, estudantes e docentes necessitam estar abertos a outras perspectivas de atuação no espaço escolar. Como propõe hooks (2013, p. 24): “[...] celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade”. Como ensina o Movimento Hip Hop, é necessário estabelecer pontes, criar espaços de conexão, ligação e interação que permitam que este conhecimento possa ser compartilhado e aprendido mutuamente num contexto de diáspora.

hooks (2013, p. 25) afirma que “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. E acrescenta: “A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento [...]” (Idem, p. 26). Se assim é, podemos transferir esta prática para pensarmos a necessidade da aprendizagem com relação aos conteúdos previstos pela Lei 10.639/03. É necessário aprender conjuntamente. Se uma das grandes queixas das/os docentes é a falta de abordagem destes conteúdos durante seu processo de formação, torna-se necessário colocar-se no lugar de aprender para poder ensinar e, neste caso, quem pode ensinar é quem aprende. Olhar para os(as) estudantes e vê-los(lãs) a partir das diferenças que os(as) constituem é importante para pensarmos um conteúdo mais diverso, ao mesmo tempo em que os pertencimentos desses(as) estudantes são determinantes para a produção dos conhecimentos. Quando abordamos o assunto a partir da perspectiva do Movimento Hip Hop, os papéis se invertem, e são os(as) estudantes que nos dão aulas, são eles(elas) que conhecem as músicas, que as cantam. Eles(as) se relacionam com esta música não como alguém distante, ao contrário, a partir de uma proximidade que estabelecem do que escutam nessas narrativas poéticas. Muitas músicas falam de contextos similares aos seus. Por isso se identificam e vão além, produzem novos conhecimentos a partir dessa interação.

Para Césaire (2010), colonizar equivale a coisificar, e o racismo

faz parte de suas estratégias de dominação. E esta fórmula expressa muito do que a ausência da educação significa. Esta ausência coloca em seu lugar conteúdos eurocêntricos. Ter consciência dessa desigualdade é determinante para mudar as práticas pedagógicas. É necessário descolonizar o conhecimento, e neste sentido o Movimento Hip Hop tem muito a nos ensinar como prática pedagógica.

Como relata Paulo Freire (1978), sobre o processo de “desafricanização” da educação colonizadora em países africanos, no Brasil não foi diferente. A escola “apagou” nossas africanidades e culturas indígenas. Quando a ela se referia, era de forma pejorativa e negatizada. Hoje temos que reaprender a ser o que sempre fomos e fazer com que as escolas mudem sua forma colonial e colonizadora. Como aponta Amílcar Cabral, citado por Freire (1978), necessitamos de um processo de “reafricanização das mentalidades” e, ao mesmo tempo, no caso específico da América Latina, de “reindigenização”.

Educadora(s) negra(s) e suas inquietações

Para finalizar, trago algumas reflexões realizadas com base no parecer elaborado pela relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2014) referente à Lei 10.639/03, que consta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este é um documento fundante para a implementação da lei e a relatora é uma importante mulher negra acadêmica estudiosa das questões da Educação Étnico-Racial.

O parecer ressalta o “direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2004, p. 10). Para alcance deste objetivo, a educação necessita atuar a partir de uma perspectiva que inclua a cultura e

a história de populações historicamente negadas, invisibilizadas ou excluídas do currículo escolar, ou seja, as populações negras e indígenas. A cidadania almejada não pode ser conquistada com ausências, afinal de contas, a grande parte da população que frequenta as escolas públicas é negra e negar suas histórias é negar cidadania. Conseqüentemente, não teremos uma sociedade justa e democrática, como está previsto nas Diretrizes Curriculares.

Buscar atingir a cidadania implica colocar em prática ações de combate ao racismo. Para isso, é necessário ter um currículo e a prática escolar no sentido de não só inserir, mas de tornar efetivo o acesso aos conhecimentos, de forma igualitária, independente do pertencimento étnico-racial. Para isso, ou seja, para combater o racismo, torna-se necessária a “valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (Idem). Ou seja, mudanças de práticas e da própria forma de lidar com os conhecimentos. Implica repensar atitudes e práticas racializadas e racistas e admitir e lidar com isso não é nada simples ou fácil, mas determinante para que as mudanças ocorram. Somente com base nesta perspectiva podemos nos ver, individual e coletivamente, como agentes de mudanças, e essas mudanças começam em cada um de nós, estudantes, professoras(es), educadoras(es), comunidade escolar como um todo, independente de seu pertencimento étnico-racial.

Precisamos nos reconhecer pertencentes a uma sociedade desigual e excludente, fruto da herança escravocrata que marca nossa sociedade até hoje e que marcam as relações em sala de aula.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade.

dade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p. 12).

No trabalho realizado nas escolas, a cada caso de racismo, a cada dificuldade para os docentes atuarem com a temática racial, a cada intransigência de setores que colocam barreiras para dificultar a implementação da lei, deparamo-nos com desqualificações e desvalorizações. Mudar essas práticas implica mudanças pessoais, corporais, como cita a professora que vem passando por um processo de transição capilar, até mudanças mais amplas, de percepção de mundo. Admitir em si, no seu corpo, as formas como o racismo age, é tomar consciência (FANON, 2008) da forma como o racismo opera, tomada de consciência determinante para a mudança de posicionamentos, por mais tempo que possa levar.

A mudança precisa ocorrer com todos os agentes educacionais, independente de serem ou se descobrirem negros, brancos ou quaisquer outros pertencimentos. Discutir o racismo é responsabilidade de toda a sociedade. E ressalto esta questão, porque, no processo de formação docente e na implementação da lei nas escolas, em inúmeras situações é possível perceber uma maior cobrança com relação às professoras negras, muitas das quais já atuam nesta frente. Recai sobre elas uma dupla ou tripla responsabilidade, e isso é bastante problemático. Se o racismo é um problema de toda a sociedade, toda a escola precisa atuar, não somente as professoras negras. Esta situação gera uma sobrecarga de trabalho e cobrança, até porque o racismo ocorre de forma relacional. Tomar consciência dele implica mudanças de atitude em todos.

É necessário contar com

[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem

desrespeito e discriminação (Idem).

Ter consciência das consequências do racismo é determinante para compreendermos o papel da educação (dentro e fora da escola) na desconstrução de estereótipos e preconceitos e lutar contra o racismo. As ações no âmbito da educação são fundamentais, mas não são suficientes. Torna-se determinante que o Estado proponha e reconheça que

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (Ibidem).

Admitir essa condição desigual só provoca mudanças quando isto vem acompanhado de políticas públicas com recorte racial. Do contrário, camufla e inibe ações concretas de combate ao racismo e suas consequências. As ações são conjuntas e requerem de toda a sociedade compromisso para que sejam implementadas, de forma a trazer resultados que atuem e diminuam as desigualdades, sejam econômicas, de acesso ao conhecimento ou quaisquer outras. A escola é apenas uma parte de todo o contexto social que necessita atuar na direção de uma construção cidadã.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

Como propõe o parecer, a implementação da lei pressupõe a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo,

como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (Idem, p. 20), realizadas de forma responsável e comprometida com a comunidade e outros interlocutores, como o Movimento Hip Hop, o Afoxé, o Quilombo, a religião de matriz africana, conhecimentos que lidam com outras linguagens, que precisam estar de forma presente na escola durante todo o ano, e não somente no 20 de Novembro. E precisa contar com reconhecimento, através da “[...] participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos políticos-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial” (Idem), bem como da universidade, para um trabalho conjunto. Afinal de contas, a educação precisa ser percebida a partir de uma continuidade, e não de uma ruptura, como ocorre ainda hoje, com a inserção de estudantes de escolas públicas em universidades públicas. Neste sentido, incluir o estudante na universidade é incluir também os conteúdos sobre suas práticas culturais, é mudar a perspectiva de educação, de acesso e de permanência de todos esses estudantes.

Como propõe a relatora Petronilha Gonçalves Silva, “Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (Idem, p. 26). Assim, a escola necessita ter uma postura de abertura para a comunidade e seu entorno, precisa se abrir para outras perspectivas epistemológicas. E continua: “Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino [...]” (Ibidem).

A abertura das escolas para outras formas de lidar com o conhecimento pode vir através de cursos de formação para a comunidade escolar, principalmente docentes, a atuação cada vez mais intensa entre as escolas e a universidade, enfim, precisamos estar abertos para um processo de “alfabetização” bem mais complexo, já

que necessitamos atuar com conhecimentos que nos foram negados historicamente. Desta maneira, a arte entra como aliada na forma de lidar com este vazio epistemológico que está em nossos processos de formação e educacional, mas que transbordam de conhecimentos que estão fora dos processos de formação institucionais, estão nos terreiros de religiões de matriz africana, nas rodas de capoeira, nas batalhas de rima do Movimento Hip Hop, nos sons dos atabaques, nos pés que sustentam corpos dançantes, na luta dos quilombos, nos modos de vida de populações que resistem a um processo histórico eurocêntrico e que compõem a diáspora negra, que transborda os limites geográfico-nacionais, mas que nos unem por questões, debates e problemas comuns.

Referências

BALSAMO, P. U. Diáspora africana e navios de carga na modernidade: um estudo das migrações regulares desde a África Ocidental ao Cone Sul. In: DIAS, J. B.; LOBO, A. S. (Orgs.) *África em movimento*. Brasília: ABA, 2012. p. 209-233.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2014.

CABRAL, L. N. *As Relações Étnico-Raciais na Educação desde a Perspectiva Antropológica: Curso de Formação Continuada das Equipes Multidisciplinares do NRE/PR – UNILA*. Foz do Iguaçu: Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia, 2017.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Letras Contemporâneas, 2010.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

DIAS, W. A. *Migração, Oralidade e Literatura na Experiência com Estudantes do Haiti na Típlice Fronteira*. Foz do Iguaçu: Dissertação de Mestrado do PPG – IELA – UNILA, 2018.

FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

HALL, S. *Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOBO, J. A. *Racismo e Patriarcado como Sistema Internacional: uma análise antropológica das relações Brasil-Haiti*. Foz do Iguaçu: Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia – UNILA, 2017.

MOSQUERA, J. D. M. *La población afrocolombiana: realidad, derechos y organización*. Bogotá: Sima Editores, 2007.

MUNANGA, K. *Por que ensinar a África na escola brasileira*. Conferência proferida no teatro da Casa do Saber de Camaçari, na ocasião da comemoração do dia da África, em 30 de maio de 2008.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLAZA, M. Racismo y Acciones afirmativas en Uruguay. *X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Udelar, Montevideo, 13-14 de setiembre de 2011.

PASSOS, J. C. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: *Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública*. Tese de Doutorado em Educação – UFSC, 2010.

QUIJANO, A. ¡Que tal raza!. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RATTS, A. Os lugares da gente Negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzales. In: SANTOS, R. E. *Questões Urbanas e Racismo*. Coleção negras e negros: pesquisas e debates. Rio de Janeiro / Brasília: ABPN, 2012.

RESTREPO, E. *Políticas de la teoría y dilemas de los estudios de las colombias negras*. Cauca: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

REVISTA EXTENSÃO & CIDADANIA. *Educação das Relações Étnico-Raciais*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2017.

ROSETO-LABBÉ, C. M.; BARCELOS, L. C. (Orgs) *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia, 2007.

ROMÃO, J. M. (Coord.) *A África Está Em Nós – História e Cultura Afro-brasileira – Africanidades Catarinenses*. João Pessoa: Grafset, 2010.

SANTANA, J. de J. L. *Implementação da Lei 10.639/03: O Movimento Hip Hop como forma de ampliação do debate étnico-racial na educação*. Foz do Iguaçu. Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia – UNILA, 2016.

SEGATO, R. L. *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa em tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SANTOS, R. E. (Org.) *Questões urbanas e racismo*. Coleção Negras e Negros: pesquisas e debates. Petrópolis, RJ: ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012.

SCHWARTZ, L. M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha B. G. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

SOUZA, A. M. O rap crioulo em Portugal: corporalidades em performance dando voz a novas realidades. *Revista Angolana de Sociologia*. no 8, Dez. 2011.

_____; SANTANA, J. J. ; SILVA, R. Rap na fronteira: Narrativas poéticas do Movimento Hip Hop. *Revista Tomo (UFS)*, v. 25, p. 9-26-26, 2014.

_____. *A caminhada é longa e... o chão tá liso: o Movimento Hip Hop em Florianópolis e Lisboa*. São Leopoldo, RS: Trajetos, 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, n. 16, ano 8, jul/dez 2006.

AÇÕES AFIRMATIVAS, LEI 12.711/12: BALANÇOS E PROJEÇÕES

GEORGINA HELENA LIMA NUNES¹

Ações Afirmativas até 2012, antes da “Lei de Cotas”: balanço inicial

Ao deparar-me com a intenção de fazer um balanço acerca das ações afirmativas em curso desde 2012, em virtude do advento da Lei 12.711/12, a chamada Lei de Cotas, e, ao mesmo tempo, a partir deste balanço projetar perspectivas, talvez para os próximos cinco anos, que é o período datado para avaliar a política, ou para daqui a pouco, frente a tantos desafios que cotidianamente são enfrentados para garantir o mínimo de igualdade étnico-racial no Ensino Superior, recorda-se, de imediato, que há exatamente cinco anos, em 2012, era recorrente a realização de seminários, congressos, publicações, enfim, balanços e mais balanços da década. Nesta década, em certa medida, havia-se conseguido alguns avanços, no que diz respeito à educação de negros/as desde a Educação Básica, com a promulgação da Lei 10.639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica e Diretrizes

¹ Doutora em Educação (UFRGS), Professora Associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação/FaE-UFPEL.

da Educação Escolar Quilombola, até as ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior.

A Lei de Cotas dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, segundo os critérios apresentados nos seguintes artigos:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seleto para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Foi a partir da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), através da Lei 3.708, de 9 de dezembro de 2001, estendendo-se até meados de 2012, que um elevado número² de universidades públicas federais, estaduais e municipais adotou algum tipo de reserva de vaga sob a forma de cotas ou de bônus e com diferentes modalidades: *cotas raciais* ou *cotas sociais*, pessoas com deficiência e outros demarcadores da diferença que produzem hierarquias ou desvantagens no contexto societário.

² Segundo os dados do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior (INCT) de 125 instituições de ensino que aderiram a programas de ação afirmativa [...]; destas, cerca de 111 (89%) utilizam esse sistema e apenas 14 (11%), concedem algum tipo de vantagem em que os candidatos recebem pontuação adicional no processo seletivo (bônus) (SANTOS, GARCIA, SASAKI, 2013).

É importante ressaltar que estas *reduções* conceituais – *cotas raciais e sociais* – foram sendo incorporadas nas políticas públicas, todavia, não passam despercebidas quanto às suas imprecisões, sob o ponto de vista político, ideológico e conceitual. As *cotas raciais*, como sinônimo das cotas destinadas a negros/as e indígenas, retiraram as populações não negras e não indígenas do pertencimento da *raça* sob o ponto de vista da mesma enquanto construção social (GUIMARÃES, 2002). Para Schucman apud Frankenberg (2012, p. 51), tal exclusão do branco como *raça*, refere-se ao fato de que ele “[...] ocupa uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui para si: a *raça*”.

No que tange às *cotas sociais*, são vistas como sinônimo de vulnerabilidade socioeconômica e precariedade educativa, portanto, reduzida a ter cursado, obrigatoriamente, o Ensino Médio na escola pública. Desconsiderando-se, no entanto, a possibilidade de formações correlatas entre público e privado, bem como a diferenciação existente entre os públicos, a exemplo de colégios militares, colégios de aplicação, institutos federais e outras instituições públicos de excelência (DUARTE e NETTO, 2012; SANTOS, 2015). Pela lógica da lei, a dimensão de classe social se sobrepõe às demais categorias a quem as reservas de vagas se destinam.

A compreensão das cotas para pretos, pardos e indígenas como subcota deve-se ao fato de que a Lei de Cotas trouxe a escola pública como critério exclusivo para acessar cotas para ingresso ao Ensino Superior. Contraditoriamente, esta lei introduz a modalidade *livre renda*, o que significa renda independente de um salário mínimo e meio *per capita* para quem pertence ao grupo exclusivo de estudantes oriundos da escola pública, como também para aqueles/as que estão alocados/as na categoria de recorte étnico-racial e de pessoas com deficiência.

Na tentativa da avaliação das ações afirmativas em curso, observadas a temporalidade do início da política até o presente, para

o que é chamado de *balanço*, urge considerar a reflexão trazida pela professora Marly Silveira (2015, p. 15), docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: “[...] o que este balanço quer ser? Reúne elementos de nossa vontade de verdade sobre uma esperança objetiva de transmutação das relações raciais no Brasil, tendo as oportunidades de educação de qualidade como estratégia”.

O balanço realizado entre os anos de 2012 e 2013 pelos/as estudantes/as em relações raciais, ao mesmo tempo em que identificava do norte ao sul do país um número crescente de universidades³ que aderiram a alguma política de reserva de vagas, não obstante os argumentos contrários às mesmas, também observou alguns aspectos negativos, tais como: dificuldade no acesso ao ensino universitário e na permanência, principalmente dos/as estudantes negros/as e indígenas; temores de retrocessos frente a uma lei que homogeneizava as iniciativas crescentes e plurais já estabelecidas, e também as chances de burlas, através do critério de autodeclaração, na medida em que, necessariamente, não houve a obrigatoriedade de mecanismos de verificação do componente étnico-racial (PIOVESAN, 2008; SISS, 2012; LAZARO, CALMON e LIMA, 2012; HERINGER, 2012; PAIXÃO, ROSSETTO, MONÇONARES e SANT’ANNA, 2012; SANTOS, 2013; SCHERER-WARREN e PASSOS, 2014; SANTOS, 2015).

Acredita-se que, não obstante todas as dificuldades anteriores à Lei de Cotas, e os desafios que esta anunciava, tais como a estatização da luta, majoritariamente, das populações negras em cotas sociais (escola pública), em detrimento da exclusividade das cotas raciais, tinha-se certo entusiasmo, na medida em que, mesmo as instituições mais resistentes, como a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a única universidade pública federal e gaúcha a não aderir às cotas ou

³ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que até o ano de 2010 havia 274 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil e destas apenas 81 (29,6%) possuíam algum tipo de reserva de vagas ou cotas (PAIXÃO, ROSSETTO, MONÇONARES e SANT’ANNA, 2012).

a outra forma de acesso diferenciado, seriam obrigadas a fazê-lo e, neste sentido, as possibilidades de acesso, principalmente para negros e indígenas, estariam relativamente asseguradas.

Hoje, cinco anos após a obrigatoriedade da reserva de vagas, meia década, portanto, para não fugir da cultura do decanato como símbolo de fechamento/abertura de ciclos, entre tantas constatações acredita-se que, embora seja visível o aumento da diversidade na universidade, ainda existe a permanência de um embranquecimento na mesma. Tratando-se de um universo específico, pode-se trazer como exemplo a UFPel⁴, em que um estudo realizado com mais de dois mil ingressantes, do primeiro semestre de 2016, mostrou que “[...] entre os estudantes, três quartos se autodeclarou branco, quase 60 por cento possuíam renda familiar superior a R\$ 2,5 mil e cerca de 70 por cento eram advindos de escolas públicas”.

Este fato não traz ineditismo porque este espaço – universidade – nasce e se perpetua como um lugar que produz e reproduz conhecimentos valendo-se de uma base epistêmica enraizada em pensamentos ocidentais que sustentam as hierarquias raciais nos múltiplos contextos societários e, em especial, no seu interior (GROSFUGUEL, 2016).

Com a percepção do processo histórico de ausências de negros/as e indígenas na universidade, é compreensível que a equiparação leve algum tempo, não obstante as políticas afirmativas em curso. Sob o ponto de vista da presença visual das diversidades beneficiárias de cotas, principalmente em cursos considerados de alto prestígio social⁵, ainda não se observa a presença dos/as mesmos/as, pelo menos na proporcionalidade que a lei de cotas propõe.

⁴ Disponível em: <<https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2017/06/28/pesquisa-aponta-perfil-dos-calouros-da-ufpel>>. 02 abr. 2017.

⁵ Queiroz (2002, p. 46-47) faz uma discussão pontual acerca de como os cursos são definidos como de alto e baixo prestígio social. A autora aponta como uma das referências para tal designação/classificação é o valor das profissões no mercado de trabalho.

Na atualidade, tem-se uma avalanche de denúncias de fraudes⁶ no sistema de cotas de algumas universidades públicas federais, principalmente, em cursos com alta concorrência, como o de Medicina. As fraudes são as autodeclarações incompatíveis com a pertença étnico-racial declarada por pessoas brancas para acessar as vagas na universidade. Sowell (2016) aponta como recorrente a prática de burlas às políticas reparatórias em todo o mundo. No entanto, ainda que o autor traga uma análise negativa em relação às ações afirmativas, principalmente por causa deste viés, acredita-se que este aspecto não há de ser preponderante para que, de alguma forma, a equidade de condições se estabeleça. Em outros tempos, as ferramentas de contestação e organização dos grupos socialmente excluídos têm-se tornado potentes para novas lutas e enfrentamentos. As denúncias não apenas anunciam as fraudes, mas o não silenciamento das chamadas minorias étnicas frente ao assalto de seus direitos. Processos de disputa se reatualizam neste pós-12.711/12 e, entre avanços e retrocessos, a história se efetiva, matizada pelas persistentes heranças coloniais e pelas incansáveis resistências negras e indígenas.

Balço pós-2012, um tempo recente e grandes desafios: autodeclaração e fraudes

Elege-se, portanto, como tentativa de balanço desta metade de década (2012-2017), no que se refere ao ingresso de estudantes na universidade pela Lei de Cotas, a necessidade imperiosa de se atentar a um rol de preocupações no que diz respeito à garantia para que sujeitos de direito, em especial, negros/as e indígenas ocupem as vagas

⁶ Denúncia de fraudes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de Brasília (UNB).

que lhes são reservadas. Essas preocupações, pelo menos, reduzem-se ao binômio acesso e permanência, mas, conforme anunciado anteriormente, ater-se-ão à questão específica do acesso, com ênfase no acompanhamento da autodeclaração étnico-racial.

Para algumas instituições, ter alcançado o mínimo demandado pela Lei 12.711/12, 50% do total das vagas ofertadas até agosto de 2016, estabeleceu-se o máximo a ser encaminhado sem que outras providências fossem tomadas como, por exemplo, a constituição de lugares específicos para as ações afirmativas, tais como coordenações, núcleos, pró-reitorias que, vinculadas à gestão da instituição, promovam o acompanhamento, avaliação e monitoramento da política. As ações afirmativas, ao fazerem parte do contexto universitário, sem a atenção devida, sofrem o risco de desvirtuar os seus objetivos de reparação. Tais receios se comprovam mediante as denúncias de fraudes já apontadas, muitas delas comprovadas.

A defesa pela autodeclaração como mecanismo de sentimento de pertença à identidade étnico-racial defendida pelo movimento social negro transformou-se, equivocadamente, em uma arma contra a população negra; a autoestima de pertencimento racial se transformou para os/as brancos/as em mecanismo falacioso e criminoso de usurpação de direitos.

Quando se fala em uma vaga para cursos muito concorridos como, por exemplo, o de Medicina⁷, que é hegemônico nas denúncias, está-se falando em moeda no seu sentido mais crasso, ou seja, é um capital econômico que remete a outros tantos capitais sociais e culturais ligados a status, prestígio, consumo e perspectivas redobradas de ascensão social. Tais iniciativas, como a de acessar a uni-

⁷ Dados do Censo da Educação Superior relativos ao ano de 2016 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), revelam as alocações das categorias Gênero e Raça por cursos. O curso de Medicina, dentre os demais, é onde se concentra o maior índice de brancos/as. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

versidade de forma fraudulenta, ceifam oportunidades de grupos historicamente excluídos e, nesse sentido, há de se proclamar a frase que se espalha por todos os lugares do mundo em que formas de violação, inclusive, do direito à vida, têm levado inúmeras pessoas a conclamar que “as vidas negras importam”⁸.

Vidas, no caso, dos/as estudantes que, ao verem seus sonhos “roubados”⁹, reportam-se à condição desumana, de coisificação, imposta pelo escravismo; tomam-se de sofrimentos psíquicos, cuja matriz para tal adoecimento é racismo exacerbado na atitude dos/as candidatos/as brancos/as que, talvez, conscientes de sua brancura, ao se inscreverem nas vagas para pretos, pardos e indígenas, fazem-no por convicção de sua superioridade frente aos/às candidatos/as, certos das consequências do bônus que o seu fenótipo lhe garantiu por toda a vida. Ou seja, do poder de uma “[...] branquitude entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos” (SCHUCMANN, 2012, p. 23).

O racismo, enquanto determinante de relações sociais presentes em todas as etapas de socialização da vida humana, incide sobre a vida escolar de crianças desde os anos iniciais (CAVALLEIRO, 1998). Neste sentido, a escola e outros lugares são espaços que também produzem socializações com o que é adverso. Torna-se, portanto, inadmissível que pessoas que nunca sofreram constrangimento em virtude de sua aparência física acessem uma identidade momentânea e oportunista que subtraia a chance daqueles/as que vêm de

⁸ Um movimento mundial foi desencadeado com este lema – *Black Lives Matter* – após a morte de um homem negro, por um policial branco na Carolina do Sul. Tal slogan, na atualidade, é a denúncia de outras mortes que se sucederam, Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/05>>. Acesso em: 26 maio 2015.

⁹ Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/voce-volta-para-o-tronco-diz-negra-que-perdeu-vaga-de-medicina-para-branco-que-fraudou-cotas/#gs.T6kn=LS>>. Acesso em: 9 maio 2016.

gerações de famílias que, cotidianamente, enfrentam toda e qualquer ordem de constrangimento e impedimento.

As estratégias para tornarem-se negros/as de ocasião são inúmeras: valem-se de um caractere *dissonante*, de um imaginário homogêneo de brancura e, por isso, utilizam-se do mesmo, de forma isolada do conjunto de sua aparência, tornando-o quase que um *defeito* da pretensa cor negra (GONÇALVES, 2006); travestem-se de negros/as, utilizando adereços étnicos e religiosos; manipulam penteados, de modo a torná-los próximo dos cabelos étnicos, usam bonés, gorros ou acessam *a gota de sangue* que, de forma diferente a de países como os Estados Unidos da América, a regra da gota – *one drop rule* – não procede, em uma sociedade cujo preconceito é de marca e não de origem (NOGUEIRA, 1998).

Esse manejo identitário no sentido de consumir o direito do/a outro/a leva a crer que

alguns aspectos das identidades se transformam em bens culturais que podem ser comprados e, no limite, a identidade pode ser “vestida”. A máxima de que as identidades são flexíveis corresponde à inflexibilidade das desigualdades da riqueza entre os consumidores e do valor atribuído pelo mercado a determinados bens culturais. A troca de bens culturais, sob as regras do mercado, também garante a expropriação dos bens produzidos coletivamente, os quais traduziam a memória da resistência de grupos sociais em seu cotidiano. Enfim, a sociedade de consumo sugere aos que se encontram em posição de vantagem na condição de consumidores que o debate sobre as identidades é semelhante à visita a um supermercado (DUARTE e BERTÚLIO, 2012, p. 172).

Para alguns/mas, o fato de que brancos/as podem tornarem-se negros/as quando quiserem, e o oposto não ocorre, por vezes, torna-se quase uma certeza, porque a lógica dos lugares sociorraciais não é uma via de mão dupla. Brancos podem se travestir de negros/as, sentirem-se negros/as, deslocarem-se, perfeitamente, do lugar da

brancura ao lugar da negritude, sem questionamentos. A fluidez com que transcendem as fronteiras identitárias é autoautorizada, ou seja, disseminada por concepções que vislumbram uma inexistente democracia racial (NASCIMENTO, 2003; LOPES, 2004; HOFBAUER, 2006; GUIMARAES e HUNTLEY, 2000), sem perceber os limites de uma concepção integracionista que, no final das contas,

[...] significa que os brancos podem “entrar” em tais espaços e usufruir de seus benefícios. Se os *espaços de brancos*, de escala vertical, são cuidadosamente monitorados em sua ocupação, os *espaços de negros* convivem com o duplo de toda a prática racista: aversão e sedução (DUARTE e BERTÚLIO, 2012, p. 179).

A categoria *parda* é onde acontece a maioria dos casos e das tentativas de fraudes na UFPel, pelo que se pôde observar no decorrer do biênio 2016-2017, segundo dados das avaliações da comissão de verificação de autodeclaração do componente étnico-racial presentes em relatórios públicos de divulgação de resultados. Em outras universidades, repete-se o mesmo lugar étnico-racial da fraude e, nessa perspectiva, é necessário compreender melhor esta exacerbada incidência.

O *parda* como classificação racial vai ao encontro do propósito de que esta não tem como objetivo

[...] estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local. O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminação (OSÓRIO, 2004, p. 114-15).

De fato, as vagas são para negros que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reúne as categorias raciais

preto e pardos. Essas categorias raciais expressas por cor devem remeter ao fenótipo negro que tanto produz preconceito e discriminação. Ao longo da história, no pós-Abolição, “[...] substituir categorias estigmatizantes para lhes designar, como ‘preto’ e ‘negro’ por ‘pardo’”, foram mecanismos considerados formas de suavização das categorias de cor (ANDREWS, 2007, p. 26).

As políticas de branqueamento, datadas entre 1880 e 1930 (ANDREWS, 2007), tinham como pressuposto a crença de que futuras gerações pudessem superar a pretensa inferioridade vinculada à pertença de raiz africana e indígena reconhecidas como impeditivos para que se pudesse, frente a mudanças no cenário econômico devido à industrialização das sociedades em curso, adentrar no rol das nações civilizadas e em vias de um ostensivo progresso social e econômico. Faz-se importante reconhecer que tal branqueamento não se restringe à dimensão racial e demográfica, mas também à dimensão cultural e estética (HOFBAUER, 2006).

Em um sistema de classificação racial segundo a raça/cor, a apropriação de elementos ligados ao genótipo que remeta a uma longínqua ou próxima ancestralidade negra, ou a uma assunção de que todos/as são *afrodescendentes* para acesso a políticas públicas exclusivas para negros/as, traz algumas possibilidades e limites para a apropriação deste termo, ao ser visto

[...] como uma categoria que aponta para a ancestralidade africana, para o compartilhamento de valores e referências culturais afro-brasileiros e não para a identidade racial do “negro” vítima do racismo e da desigualdade racial. Ou seja, se no Brasil todos ou quase todos podem reivindicar “afrodescendência”, nem todos que o fazem podem se classificar ou ser classificados como “negros” [...] (LIMA, 2012, p. 119).

A universidade, mesmo com o sistema de cotas, permanece hegemonicamente branca; acentua a sua brancura nos mecanismos que os/as brancos/as, ou melhor, que as artimanhas da branquitude

desenvolvem, em todas as suas potências, para perpetuar sua hegemonia, enfim, seu cabedal de privilégios. A universidade contribui no avançar do racismo ao ser ou ter sido permissiva, tacitamente, no que tange ao controle da política pública, principalmente as destinadas para pretos, pardos e indígenas, na utilização da autodeclaração como critério exclusivo para ingresso.

Embora as tentativas de burla possam estar presentes nas outras modalidades de cotas, nestas existem alguns mecanismos que coíbem tais práticas, porque se coloca como obrigatória a renda, bem como a deficiência física.

Denúncias de fraudes: a experiência da Universidade Federal de Pelotas

Frente às denúncias, cada vez mais crescentes, houve reações. Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Setorial de Estudantes Negros e Negras “Quem Ri de Nós Tem Paixão”, organização de estudantes negros/as da universidade, denunciou ao Ministério Público Federal (MPF) e à própria instituição, em setembro de 2016, que 32 estudantes supostamente brancos/as, ao fazerem a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU), candidataram-se pelo sistema de subcotas para alunos/as pretos/as, pardos/as e indígenas, em vários cursos, principalmente aqueles considerados de alto prestígio, entre os quais o de Medicina. A universidade, após estabelecer uma comissão de averiguação, cancelou a matrícula de 24 estudantes.

Tais procedimentos, denúncia e desligamentos, são resultantes da falta de monitoramento da política de ações afirmativas, mais especificamente nas cotas destinadas a negros/as e indígenas. Por consequência, a UFPel viu-se comprometida a retroagir¹⁰ nos seus

¹⁰ Portaria nº 1.681/2016, que resolve constituir um Grupo de Trabalho para construir um planejamento com o objetivo de aferir a veracidade da autodeclaração

processos de seleção desde a implementação das vagas no ano de 2013 de modo a, efetivamente, cumprir com o seu inequívoco papel de responsável pela justa implementação da Lei 12.711/12.

Na relação com o fenômeno fraudes, acredita-se que a instalação de comissões que façam a averiguação da declaração de etnia/raça é um momento que educa a todos/as. As comissões de aferição tendem a *educar a instituição*, que necessita estabelecer um diálogo com os outros setores da sociedade civil, como por exemplo, os movimentos sociais negros e indígenas; *educa a comunidade acadêmica* (docente, discente e técnicos/as administrativos/as), que se veem obrigados/as a refinar o olhar, não apenas em busca de um fenótipo ou elementos de uma tradição, no caso dos/as indígenas, que devem estar presentes na sala de aula, mas num profundo senso de responsabilidade de que cabe barrar o acesso daqueles/as que não são sujeitos de direito e que, portanto, não se constituem representantes legais da vaga que buscam. Cabe ressaltar que na grande maioria das vezes pretos, pardos e indígenas, para além de serem indivíduos, constituem-se representantes históricos de uma comunidade de pessoas que junto a si estão a disputar o ingresso no Ensino Superior pela primeira vez.

A herança que jovens negros/as e indígenas deixarão para as gerações futuras será emblemática e imprescindível para romper o ciclo normativo que determina quem são os/as escolhidos/as, *naturalmente*, a ocupar cargos de poder, de decisão, espaços no mundo das profissões que, ainda hoje, possuem um forte acento de distinção étnico-racial.

Enfim, as comissões de verificação tendem a *educar os/as estudantes* da escola pública que concorrerão por cotas, no sentido de evidenciar que a situação que se estabelece com a Lei de Cotas é mais

prestada por estudantes negros que ingressaram no período de 2013/1 a 2016/1, e por servidores negros que ingressaram no período de 2014/2 a 2016/1.

uma etapa do processo sistemático de democratização da universidade pública brasileira, cuja participação dos movimentos negros deve ser reconhecida, pois são eles/as que demandam este controle, sem questionar, no entanto, que suas lutas foram estendidas a outros grupos.

As comissões que averiguaram as denúncias de fraudes da UFPEL, apesar de ter sido e continuar sendo um processo extenuante, sob o ponto de vista da construção metodológica das diversas etapas em que o processo se desenvolve, e das inúmeras discussões em torno da mesma, têm exposto a olho nu o distanciamento que as pessoas não negras e não indígenas estabelecem entre os seus desejos de ingressar na universidade pública, usurpando a vaga de outro/a, e suas impossibilidades de se perceberem como pessoas que podem estar cometendo, inclusive, um crime de falsidade ideológica. Muitas vezes, colocam-se como sujeitos de fato frente às convicções que aprenderam ao longo de suas vidas, ou seja, de que o lugar da razão, da verdade, da superioridade, lhes pertence.

Tal afirmação pode tomar como exemplo¹¹ o caso do jovem branco que ingressou por cotas para negros/as e indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e justificou a sua autodeclaração como pardo com o fato de que “[...] há 80 anos, seu bisavô teria dirigido a palavra a um negro. ‘Ele diz que depois disso a família dele passou a sofrer preconceito na região’”.

Em muitos casos, pode-se observar a incompreensão de que as vagas destinadas a negros/as e indígenas não lhes pertencem, a partir de seus próprios discursos que os/as retiram da condição de sujeitos da política. No decorrer das suas arguições, os/as indígenas e negros/as são *eles/as*, dificilmente *eu*. Enfim, reafirmam uma relação com o *outro*.

¹¹ Disponível em: <<http://www.sensacionalista.com.br/2017/9/25/estudante-louro-de-olho-azul-que-usou-cotas-diz-que-seu-bisavo-uma-vez-conversou-com-um-negro/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Rechaçam a possibilidade da heteroidentificação, mesmo que seu reconhecimento étnico-racial momentâneo se dê através da consulta a verbetes em dicionários ou pela indicação de terceiros/as, que incentivam a candidatura porque *Pode ser que você passe!*; acreditam que podem vestir, comprar ou negociar uma identidade negra e indígena transformando alguns acessórios como auxiliares ao seu desbrameamento momentâneo; questionam o saber da banca e asseveram como inadequação ao tratar assuntos relativos a negros/as ou indígenas como pertencentes à dinâmica da situação em questão; permitem-se invadir comunidades indígenas e quilombolas e apropriarem-se de documentos que transformam histórias de luta em *provas para si*; recuperam a gota de sangue já perdida em ascendências longínquas e remetem as discussões para um patamar genético que “[...] nunca esteve disponível, por exemplo, para empregadores que buscam a ‘boa aparência’ dos candidatos a uma vaga” (DUARTE e BERTULIO, 2012, p. 189); e, por fim, caem no discurso da pobreza. No entanto,

[...] a pobreza não enegrece brancos pobres mesmo quando socializados em contextos negros. A mobilidade socioeconômica parecia e parece relativizar a negritude ou a negritude poderia ser ou pode relativizar a ascensão socioeconômica, porém a pobreza não relativiza nem apaga o bônus da branquitude (LIMA, 2012, p. 121).

O discurso da pobreza é recorrente para justificar o uso das cotas de negros/as e indígenas por brancos/as. As cotas sociais como “subproduto social” (SANTOS, SOUZA E SASAKI, 2013) já se constituem um legado para as populações não negras e não indígenas que historicamente criticaram a luta dos povos negros e indígenas, valendo-se de adjetivos pejorativos que remetem aos estereótipos de raça como presunção do racismo.

As formas estigmatizantes a que negros/as e indígenas estão submetidos/as são recorrentes nas justificativas daqueles/as que

ocuparam indevidamente as vagas étnico-raciais. Em alguns casos, sentem-se injustiçados porque os/as mesmos/as advêm de famílias *estruturadas*, constituindo-se, então, razão pela qual obtiveram a vaga sem precisar se comportar como *coitado e massacrado*¹². Neste caso, é de se interrogar quem seriam as famílias desestruturadas, visto que o estudante não conhece as famílias dos/as candidatos/as prejudicados/as. Estaria prevalecendo o imaginário social que recai sobre as populações negras como famílias desordenadas? As cotas seriam destinadas àqueles/as que incorporam coitadismos ou sentimentos de serem os/as massacrados/as do mundo?

Tais desvalores atribuídos aos/às negros/as e às suas famílias, incidem, igualmente, sobre os desvalores econômicos a eles/as atribuídos/as porque “[...] na sociedade capitalista, do mercado de trabalho e do mercado de consumo, com seus aparelhos ideológicos, a reprodução de desigualdades raciais depende da presença, em cada geração, da negritude e da branquitude como valores que adquirem dimensão econômica” (DUARTE e BERTÚLIO, 2012, p. 193).

Neste sentido, em uma passagem de carta remetida por um estudante denunciado por fraude no acesso à UFPel pelo Setorial de Negros/as da Universidade Federal de Pelotas “Quem ri de nós tem paixão”, reconhece-se a forma como se sobressai uma identidade oportunística, desvinculada da experiência negra no mundo e que, no limite, poderá garantir cargos de poder, principalmente no campo do Judiciário, cuja representação hegemônica é de não negros/as e/ou indígenas:

[...] me contestei junto a tais pessoas acerca da questão da carga de racismo muito mais explícita que a população negra com mais fenótipo [...], mas logo em seguida nos questionamos se a identidade negra deve se medir com base nesse fator apenas. [...] Perder essa vaga ou garantir que esse processo avance significa

¹² Informações extraídas das liminares presentes em sites do Judiciário.

para mim não ingressar mais em uma universidade pública e não [...] passar em concursos públicos que tanto almejo¹³.

Os desafios são imensos e, entre eles, o de vencer as barreiras de um Judiciário que tem pouca compreensão acerca das relações raciais brasileiras. Alguns membros da comissão de autodeclaração que indicaram para a UFPel o desligamento de 24 estudantes do curso de Medicina, relataram que, em reunião¹⁴ com o juiz que concedeu liminares para que alguns, após expulsos, retornassem à universidade, este afirmou ser sabedor de que estava reconduzindo brancos/as à universidade, no entanto, teria que seguir as bases legais do Direito. Contraditoriamente, o juiz *admite para si* que os/as desligados/as eram brancos/as e, ao mesmo tempo, de forma documentada afirma que

[...] caberia à UFPel demonstrar não apenas que a parte impetrante não se caracteriza como pertencente à etnia negra com base em seu fenótipo, mas também, que tampouco possui ascendentes negros que eventualmente justificassem um sentimento de pertencimento a essa etnia¹⁵.

Na liminar, é trazida, igualmente, a inexistência de critérios *objetivos* para a aferição da classificação étnico-racial do/a candidato/a que se autodeclara preto ou pardo, anunciando, subliminarmente, a ideia de genótipo como critério mais próximo à fidelidade requerida pelo Direito positivo que desconhece o fenômeno das relações raciais brasileiras cujo racismo opera pela marca/fenotípi. Todavia, a “[...] genética assume que o fenótipo é o produto da interação com o

¹³ Carta expedida ao Setorial de Estudantes Negros da UFPel que circulou entre alguns grupos das redes sociais do Movimento Estudantil e concedida para fins deste estudo.

¹⁴ Reunião realizada em 2/3/2017 com os juizes da 2ª Vara Federal de Pelotas.

¹⁵ Disponível em: <<https://eproc.jus.br/eprocV2/controlador.php>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

genótipo com o meio, e, em se tratando da espécie humana, parece lícito incluir neste o ambiente sociocultural” (OSÓRIO, 2004, p. 92).

No que tange ao dilema entre objetividade e subjetividade, cabe lembrar que

[...] Em situação de crise, é comum surgirem reações patológicas como a de atribuir ao outro o defeito que nós evitamos encontrar nas práticas irrefletidas que compartilhamos. Em conclusão, a guinada rumo à acusação do subjetivismo, presente nas críticas dirigidas às definições de *negro* ou de *raça*, é uma aposta nessa (nossa) patologia. A forma de apropriação das vagas financiadas pelos recursos públicos sempre foi subjetiva, embora não tenha sido aleatória. No Brasil, trata-se de uma apropriação elitista e racialmente definida (DUARTE e NETTO, 2012, p. 79).

O desligamento dos/as estudantes denunciados/as do curso de Medicina por parte da UFPel obedeceu a orientação do Ministério Público Federal, que apontou a Orientação Normativa nº 3, de 1 de agosto de 2016, da Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 2 de agosto de 2016, como critério para análise da auto-declaração dos/as mesmos/as, ou seja, considerar apenas o fenótipo.

As decisões judiciais que foram favoráveis ao retorno dos/as desligados/as temporariamente atribuem à aparência física/fenótipo um dado de *superficialidade*, algo que não coaduna com as *profundezas* do racismo, principalmente, institucional:

Na verdade, embora seja legítimo que **a ré** questione a adequação do autor a critério legal de cotas para acesso ao ensino público, **excluí-la** unicamente com base na sua aparência física encerraria conduta preconceituosa e discriminatória, fundada **numa impressão superficial** e quiçá equivocada, em flagrante confronto com Lei 12.711/2012 e com a própria Constituição¹⁶ (grifo meu).

¹⁶ Decisão da 2ª Vara de Rio Grande, PROCEDIMENTO COMUM Nº 500377-75.2017.4.04.7101/RS.

Além da aparência física ser algo superficial para o julgador, a discussão recai para um patamar biologista, com a justificativa de que “[...] o critério utilizado pelo IBGE é da miscigenação, ou seja, genotípico” e, neste sentido, “[...] cotas são para pretos e pardos, sendo que pretos podem ser identificados com negros, mas pardos não necessariamente”. Qualquer miscigenado é pardo, portanto, alarga-se esta categoria racial, talvez, para todos/as os/as brasileiros/as cuja pureza racial dificilmente se configura.

Pode-se dizer que, para além da necessidade de um espaço institucional das/para as Ações Afirmativas, a sociedade civil organizada exerce um papel fundamental nos rumos da política. O espaço universitário é minado por um jogo de interesses e, em que pesem as tentativas de acertos, o que se coloca em disputa é a capacidade de se responder àqueles/as que são sujeitos das ações afirmativas, visto que foram e continuam sendo imensos os obstáculos que impediram e impedem que os/as mesmos/as estivessem e estejam na universidade de forma mais imune às manifestações implícitas e explícitas de racismo, a exemplo de desenhos de suásticas – Universidade Federal de Santa Catarina, em 2016, e Universidade Federal de Santa Maria, em 2017 – e outras inscrições: “Lugar de negro é na cozinha!” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007).

Os dados¹⁷ de ocupação das vagas por cotas na UFPel até o ano de 2016 indicaram que o sistema de cotas favoreceu eminentemente aos estudantes oriundos de escola pública e com livre renda. A contradição acerca da Lei 12.711/12, que se apresenta como uma lei cuja condição primeira é uma reparação social, visto que toma a escola pública sinônimo de precariedade, em uma primeira radiografia aponta que os grandes beneficiários são da escola pública,

¹⁷ Tais dados são oriundos da pesquisa *Universidade Federal de Pelotas e o Processo Afirmativo da Inclusão Étnico-racial no Acesso e Permanência ao Ensino Superior: Primeiras Reflexões*. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/p7286>. Acesso em 12 dez. 2016.

possivelmente a maioria brancos/as e fora do condicionamento de renda, ou seja, acima da renda de um 1,5 salário mínimo *per capita*. As vagas menos acessadas são as reservadas para pretos, pardos e indígenas, com renda até 1,5 salário mínimo *per capita*. Resumindo, entraram mais brancos/as e com maior favorecimento econômico.

Projeções: redimensionar projetos de equidade, desafiar

Então, quais as projeções para os próximos cinco anos, até chegar ao ano 2022, ano de avaliação da política frente a um cenário de avanço das forças conservadoras e, conseqüentemente, possíveis retrocessos a projetos de uma sociedade mais justa em todas as dimensões? Por mais temerosas que sejam as perspectivas, no que diz respeito às relações raciais, as previsibilidades são relativas. Em época de escassez de recursos para encontros presenciais, é perceptível a existência de uma epistemologia da resistência dos grupos subalternizados, que ainda não foi extinta por não ter se deixado capturar, porque é persistente, não obstante os assaltos históricos às perspectivas libertárias desses grupos. Ingressar e permanecer na universidade são passos fundamentais para uma redistribuição mais justa de outros saberes/poderes.

Fazer gestão das ações afirmativa é papel exclusivo da instituição. No entanto, até o momento coube aos coletivos de estudantes e ao Movimento Social Negro moralizar o acesso ao Ensino Superior. Pensa-se que isso reforça a concepção de que os coletivos de estudantes negros/as, principalmente, engrossados pelo número crescente de estudantes que tiveram as suas vagas apropriadas pelos/as fraudadores/as, estão assumindo um papel importante na garantia de que suas trajetórias de vida agreguem outros capitais culturais, sociais e econômicos, fundamentais para o futuro das próximas gerações. É importante reconhecermos que a tarefa de construir um legado

de equidade no acesso a níveis educacionais mais elevados não pode ser restrita aos movimentos sociais. Ela deve ser protagonizada pelas instituições que não são e nem serão as mesmas após a Lei de Cotas. Que se aguardem os anos que se seguem e a emergência de outros balanços mais positivados no que diz respeito aos direitos buscados e jamais desistidos.

Referências

ANDREWS, G. R. *América Afro-latina (1800-2000)*. S. Carlos: EDUFSCAR, 2007.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DUARTE, E. C. Piza; BERTÚLIO, D. L. de L. Identificação de beneficiários em programas de inclusão: a construção de modelos. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. da. *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

_____; NETTO, M. de. A indeterminação dos conceitos nas políticas de acesso ao Ensino Superior. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. da. *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

GONÇALVES, A. M. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. *Decolonialidade e Perspectiva*

Negra. Revista Sociedade e Estado. Volume 31. Número 1. janeiro/abril 2016, p. 25 a 50. (II)

GUIMARAES, A. S. A.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

_____. *Classes, raças e Democracia*. S. Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de S. Paulo; Ed. 34, 2002.

HERINGER, R. Dez anos de ações afirmativa: mapas, balanços, aprendizados. *Cadernos do GEA*, n. 2, jul.- dez. 2012; p. 11 a 12.

HOFBAUER, A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. S. Paulo: Ed. UNESP, 2006.

LAZARO, A.; CALMON, C.; LIMA, S. C. de. Inclusão na Educação Superior. *Cadernos do GEA*, n. 2, jul.- dez. 2012; p. 5 a 8.

LIMA, A. A chegada dos negros às universidades públicas: revezes da raça e novos desafios. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. da. *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2004.

NASCIMENTO, E. L. do. *O sortilégio da Cor*. S. Paulo: Ed. Selo Negro, 2003.

NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” no IBGE. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIXÃO, M.; ROSSETO, I.; MONÇORES, E. e SANT'ANNA, D. Ações Afirmativas no Ensino Público Superior e Políticas de Apoio Estudantil. *Cadernos do GEA*, n. 2, jul.- dez. 2012; p. 9 a 10.

PIOVESAN, F. *Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas*. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008; 887 a 896.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D. M. (Coord.) *O negro na universidade*. Salvador: Novos toques, nº 5, 2002.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G. de; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013.

SANTOS, J. *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAQ, 2013.

SANTOS, R. E. dos. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: GOMES, N. L. (org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, S. *O Sistema de Cotas para Negros da UNB: um balanço da primeira geração*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHERER-WARREN, I.; PASSOS, J. C. dos. *Relações Étnico-Raciais nas universidades*. Florianópolis: Atilênde, 2014.

SILVEIRA, M. Prefácio do livro “O Sistema de Cotas para Negros da UNB: um balanço da primeira geração”. In: SANTOS, S. *O Sistema de Cotas para Negros da UNB: um balanço da primeira geração*. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

SOWELL, T. *Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais*. 1. ed. São Paulo: E Realizações, 2016.

UFPEL. *Universidade Federal de Pelotas e o Processo Afirmativo da Inclusão Étnico-racial no Acesso e Permanência ao Ensino Superior: Primeiras Reflexões*. Disponível em: <<https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/p7286>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS(AS) NA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

CARLI VERONA CARNEIRO¹

CARLOS ALBERTO SILVA DA SILVA²

O Brasil, neste começo de século, encontra-se em seus primeiros passos rumo a uma longa e ampla escalada que tenciona consolidar políticas públicas de promoção de igualdade racial. Este processo de reparação histórica à população negra vem se dando graças à organização e ao empenho dos movimentos sociais nas áreas cultural, política, econômica e religiosa. Os resultados obtidos até agora não reduziram um dos problemas que se arrasta desde o período colonial até o atual período republicano: os ataques racistas contra os negros. O racismo tornou-se um mal a ser combatido, mas, para tanto, o país precisa se reconhecer racista.

Algumas das conquistas políticas se deram no campo da educação, com a efetivação das leis 10.639/2003, atualizada pela

¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) e integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB/FURB).

² Doutor em Ciências da Linguagem, professor de Comunicação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB/FURB).

Lei 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a história da África e da cultura afro-brasileira e indígena. Ela é fruto da mobilização de muitas lideranças negras, como Abdias Nascimento, que vinha combatendo o racismo desde os anos de 1940.

A desigualdade social está relacionada profundamente a questões étnico-raciais, e se manifesta de várias formas, impedindo o acesso a diversos direitos, como à vida, à educação, ao trabalho, à saúde, à tecnologia, à própria identidade, à história e à cultura. Segundo Munanga (1997), desde o começo do século XXI, medidas têm sido tomadas para tentar diminuir as distâncias e emendar as lacunas consequentes dessas disparidades.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um contexto em que o debate centrava-se na questão da existência ou não da discriminação racial no país. A democracia racial ainda se colocava como um paradigma a ser questionado, e o reconhecimento das desigualdades raciais e a reflexão sobre suas causas precisava se consolidar. Aliás, Munanga reitera que a confissão, a retórica e os discursos bem-intencionados não são suficientes para quebrar as bases estruturais desse racismo. A partir de meados dos anos de 1990, entretanto, os termos do debate se transformaram, com a desigualdade racial que marca a trajetória dos grupos negros e indígenas, assim como sua estabilidade no correr do tempo. A discussão passou progressivamente a se concentrar nas iniciativas necessárias, em termos da ação pública, para o seu enfrentamento.

A educação foi um campo defendido pelos movimentos sociais como estratégica política de reparação aos afro-brasileiros, que sempre ficaram à margem das tomadas de decisão junto aos poderes constituídos e no mercado de trabalho no pós-Abolição, no Brasil republicano. Sem preparação técnica e acadêmica, tanto negros(as) como indígenas desempenharam funções subalternas, numa reprodução do sistema escravocrata, que ainda mantém seus rastros.

A cultura afro-brasileira, estrategicamente, sempre foi invisibilizada. Com a homologação da Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/2008, o desafio tem sido sua efetivação em sala de aula, junto aos alunos. A diversidade étnico-racial é um tema discutido no âmbito educacional quase sempre de forma transversal, sem ações práticas pedagógicas efetivas em sua amplitude.

Quebrar este modelo hegemônico de educação passa inevitavelmente pelos bancos universitários. Não é por acaso que os movimentos negros brigaram pela implantação de cotas no Ensino Superior e, mais recentemente, nos concursos abertos nas empresas e instituições públicas. São essas estratégias políticas de educação e de inclusão que vão possibilitar aos(as) negros(as) e indígenas o acesso ao mercado de trabalho, mas também à preservação e ao reconhecimento da importância da cultura negra e indígena na formação da identidade brasileira.

A comunidade negra tem muito visível os rastros da escravidão, com o contraste social permeado pela discriminação e pelo racismo disfarçado pelo discurso de igualdade e democracia racial. A morte sistemática de jovens negros no Brasil, que historicamente teve uma natureza permissiva, aponta para necessidade de outra abolição. Afinal, a juventude negra enfrenta sérias dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, no Ensino Superior e ainda é a vítima em potencial da violência urbana³.

Promover a igualdade racial

O Brasil vinha passando por transformações positivas nas áreas da educação e do social nos últimos anos. Um dos avanços que

³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou, em 2014, que morrem 153,4% mais negros do que brancos por homicídio no Brasil. Por estes números, podemos perceber um genocídio que não é de classe e sim de raça.

precisa ser destacado foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003. A SEPPIR surgiu com o objetivo de tornar transversal e intersetorial a articulação das ações de combate ao racismo e às suas consequências por todo país, rumo à consolidação da sociedade democrática de fato e à desconstrução do mito da democracia racial, até tornar real a ideologia da igualdade racial brasileira. Só que, a partir de 2016, o governo de Michel Temer patrocinou o retrocesso que atinge em cheio a classe trabalhadora, tanto urbana como rural.

A Constituição Brasileira em 1988 registrou o princípio da igualdade, ou da não discriminação, em seu artigo 5º, segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor foram definidos pela Lei 7.716/1989. Para compreender melhor essas leis, vale destacar Munanga sobre a importância desse marco histórico do reconhecimento das políticas de promoção de igualdade racial:

Durante todo este tempo, as relações entre brancos e negros, apesar de serem apresentadas como harmoniosas pelo nosso mito da “democracia racial”, estão ainda encobertas por um racismo de fato, implícito e altamente eficaz quanto aos seus objetivos. Um racismo caracterizado por um silêncio criminoso que, além da exclusão sistemática dos negros em vários setores da vida nacional, prejudica fortemente o processo de formação da identidade coletiva da qual resultariam a conscientização e mobilização política das suas vítimas. As vozes corajosas de alguns intelectuais brancos e dos movimentos negros de todos os tempos denunciaram em vão esse modelo de relações raciais tido oficialmente como democrático (MUNANGA, 1997, p. 11-12).

Avanços expressivos marcaram a política nacional de promoção da igualdade racial (Decreto 4.886/03), com ações afirmativas relacionadas ao equilíbrio das desigualdades associadas à raça e etnia, incluindo o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Este

documento está relacionado à garantia e defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos e de combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial e religiosa.

No âmbito de Santa Catarina, a Lei 17.726, de 23 de outubro de 2013, permitiu a criação do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CONSEPIR), órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador das ações governamentais, integrado, paritariamente, por representantes de órgãos públicos e de entidades da sociedade civil organizada.

Enquanto em boa parte dos municípios catarinenses e brasileiros as políticas de promoção de igualdade racial se desenvolvem de alguma forma, em Blumenau tais políticas não são adotadas pelo governo local e nem mesmo discutidas no legislativo. Não há nenhuma secretaria e nenhum conselho municipal neste sentido, apenas promessas do governo de Napoleão Bernardes⁴ feitas aos integrantes do movimento Cisne Negro, que tem em sua coordenação o ativista social Lenilso Silva, um dos entrevistados para este trabalho. Aliás, vale destacar um pouco da história deste movimento negro de Blumenau.

O Cisne Negro chega a 2018 com 15 anos de atuação, tendo como um dos primeiros coordenadores o professor Mário José dos Santos, atualmente educador popular e membro do Movimento Negro Unificado em Sergipe. Depois a coordenação ficou sob a responsabilidade de Lenilso Silva. O Movimento Cisne Negro surgiu em 21 de março de 2003, fruto de uma atividade desenvolvida na Universidade Regional de Blumenau (FURB) para apontar as regiões de Blumenau mais vulneráveis para a população negra. Foram observados nessas regiões os bolsões de pobreza constituídos majoritariamente pela população negra. Partindo daí, os acadêmicos envolvidos nessa atividade decidiram construir um coletivo para discutir a condição do negro residente na cidade.

⁴ Prefeito eleito em 2012 e reeleito em 2016 pelo PSDB. Atualmente, licenciado da prefeitura de Blumenau para concorrer ao Senado Federal pelo PSDB.

Lenilso⁵ conta que, numa atividade de extensão do curso de História da FURB para tratar do Bolsa Família, programa de assistência implantado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi possível reconhecer as regiões mais pobres de Blumenau. Por este estudo, os acadêmicos perceberam que a pobreza no município, assim como no resto do país, tinha raça: a negra.

Mário dos Santos lembra que na década de 1960 o movimento negro organizado em Blumenau debatia muito mais sobre beleza negra, autoafirmação, e quase nada sobre direitos ou política de igualdade racial. Por isso, o Cisne Negro surgiu, com um discurso diferente, focando nas questões de reparação, de acesso à educação, à saúde e ao mercado de trabalho. Também busca se envolver com a universidade, tanto que muitas reuniões são realizadas nas salas de aula do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação (CCHC) da FURB.

O movimento começou a pautar questões como saúde pública (anemia falciforme), cultura negra, educação e religião numa cidade onde o discurso hegemônico é o da cultura alemã/italiana, que significa dizer: não há espaço e nem vontade política para o multiculturalismo. Quebrar esta hegemonia só seria possível pelos movimentos sociais e, principalmente, pela universidade, segundo observa Lenilso. E assim surgiu o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB/FURB), no dia 20 de novembro de 2014.

O núcleo passou a desenvolver ações e projetos nas áreas de pesquisa, extensão e ensino, procurando atender à diversidade cultural, às experiências da população negra em Santa Catarina e na região do Vale do Itajaí, além de resgatar as histórias africana e indígena. O NEAB/FURB conta com a participação da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais da cidade.

⁵ Os depoimentos de Lenilso Silva e Mario José dos Santos foram colhidos em entrevista para o trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2016, Serviço Social, da acadêmica Carli Verona Carneiro.

Para desconstruir o discurso do racismo cultural, institucional e epistemológico, é necessário percorrer um longo caminho na efetivação de políticas públicas com qualidade, que busquem soluções estratégicas e alternativas via planejamento governamental. A pressão que os movimentos sociais fizeram e fazem sobre os governos é o caminho para esta desconstrução. Por essa razão, o combate ao racismo requer um conjunto de ações a serem desenvolvidas nos grupos raciais, étnicos, religiosos e culturais, mas o combate ao racismo deve partir dos(as) negros(as), que devem dar o norte dessas políticas.

O ano de 2003 viu nascer o avanço na legislação antirracista, com a implantação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Superior. Este evento representou um marco na luta da sociedade civil e dos movimentos negros em especial.

Exigir o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.64/08 não se trata de reivindicar privilégios e sim reparações isoladas que, quando unificadas, contribuem para o fim da imagem negativa do negro, a não marginalização destes corpos, a mudança no sentimento de indiferença à vida e a emancipação e conscientização voltada à população negra, ainda vítima de práticas e reproduções que persistem desde o período escravagista. Moore enfatiza isso de modo muito claro:

Com efeito, desde o seu início, na Antiguidade, o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou à confusão. É ele, não os genes, que configuram os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais” (MOORE, 2007, p. 22).

Por este pensamento de Moore, é possível entender que entre as ações praticadas por esse sistema opressor está a tentativa de acabar

com a história afro-brasileira. A começar pelo silenciamento na escola, em um ensino/aprendizagem excludente de uma epistemologia negra. Por isso, os movimentos negros elegeram a educação como caminho da transformação e cobram a aplicação da Lei 10.639/03, que até hoje não é efetivada como deveria.

Apesar da história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras. Essa história tem sido resgatada por pesquisadores, grande parte de origem afrodescendente, que procuram evidenciar informações que retratam as relações educativas do negro com as escolas oficiais e com o próprio movimento negro brasileiro.

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p. 94).

Esses trabalhos são, em sua grande maioria, voltados para abordagens de períodos mais atuais da história. Diante do quadro de carência de informações sobre a história da educação do afro-brasileiro em épocas mais remotas e, principalmente, devido à sua omissão nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, tornou-se necessário o incentivo a pesquisas nessa área. A produção de conhecimentos e a introdução de temas e conteúdos sobre as trajetórias educacionais dos afro-brasileiros nos cursos de formação de professores vêm contribuindo com a formação de professores em condições de lidar solidariamente com a diversidade cultural.

A presença e permanência de negros(as) na FURB

Como estamos tratando da inserção do negro como protagonista de uma trajetória inclusiva e de promoção igualitária na sociedade, o acesso acadêmico deve ser analisado. A FURB, uma instituição mista, ou seja, pública e privada ao mesmo tempo, começa a ser articulada em 1953, quando vereadores e instituições, como a União Blumenauense dos Estudantes (UBE) e clubes de serviços debateram o Ensino Superior. Em 5 de março de 1964, através da Lei Municipal nº 1.233, inaugurou-se a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau.

Já a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) se estabeleceu em 2 de maio de 1964, data da aula inaugural, segundo Schmitt, Sasse e Costa (2013). Desse modo, após um processo de debates e reivindicações, e a partir de um movimento comunitário, foi instituído o Ensino Superior em Blumenau, cuja instalação foi possível por meio da utilização de espaço físico em escolas privadas e públicas da cidade.

Junto a isso, a contradição. A FURB é uma instituição pública. No entanto, é financiada pelos estudantes, através de “cobranças de mensalidades”, como dispõe o Artigo 5º da Lei n. 743/2010, que trata dos recursos financeiros para a sua manutenção. Este é um dos aspectos que tem gerado grandes discussões, que culminaram na criação do Comitê Pró-Federalização, em 2002, e que se consolidou em 2003, com a participação da comunidade externa, docentes e discentes, bem como do Sindicato dos Servidores Públicos do Ensino Superior de Blumenau (SINSEPEs). Neste período, foram realizadas algumas ações, como plebiscito e abaixo-assinado.

O histórico da universidade aponta para uma necessidade de formar mão de obra qualificada para atender a indústria, sobretudo a têxtil, que por muitos anos foi a responsável por colocar a cidade como uma das principais economias de Santa Catarina e uma das

mais altas rendas per capita do Brasil. Mas, historicamente, a FURB se mostrou exclusivista, desde seu modelo de pesquisa, ensino e extensão, até sua forma de se comunicar com a comunidade. As campanhas promocionais sempre apresentaram personagens brancos, com traços característicos da cultura germânica e italiana. Os não brancos raramente estavam representados nas peças publicitárias institucionais, deixando claro em sua mensagem que aquele espaço acadêmico não tinha vocação para inclusão.

A gestão de João Natel Pollônio Machado⁶ decidiu analisar como as leis 10.639/03 e 11.645/08 estavam sendo trabalhadas nos 48 cursos de graduação e 11 de pós-graduação (oito mestrados e três doutorados), todos presenciais. Descobriu a ausência das temáticas envolvendo estudos da cultura afro-brasileira e da história da África, conforme determina o Ministério da Educação. Já os estudos indígenas estavam contemplados em pesquisas e extensão no mestrado de Educação e no mestrado e doutorado em Desenvolvimento Regional. Para tentar atender uma determinação federal, instalaram-se alguns núcleos de estudos. O primeiro, em 2014, foi o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), e, depois, o Núcleo de Estudos Indígenas (NEI).

Diante de tudo que foi exposto, este trabalho definiu como objeto e sujeito de pesquisa os estudantes negros, o seu acesso e permanência numa universidade de predominância branca. Os alunos entrevistados foram a fonte dos dados que oportunizou a discussão da realidade local e a questão do racismo: a exclusão do negro da universidade.

A pesquisa se caracterizou como qualitativa, pois, conforme Creswell (2007), a investigação qualitativa emprega diferentes formas de argumentos, de conhecimentos, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam

⁶ Eleito reitor em 2010 e reeleito em 2014 para uma gestão até 2018.

similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total (MINAYO, 2012). Classificou-se também como teórica- empírica, por se apropriar de teorias e conceitos e da produção de dados em campo.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista. Para Creswell (2007), o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, ou entrevista os participantes por telefone ou faz entrevistas com grupos focais, com seis a oito entrevistados em cada grupo. Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não estruturadas, geralmente abertas, pois pretendem extrair visões e opiniões dos participantes. O procedimento metodológico buscou a narrativa da história oral que, pela interpretação sociológica e do serviço social, produz os dados necessários através do resgate da memória dos acadêmicos negros da FURB.

Considerou-se como universo da pesquisa os acadêmicos negros da FURB, que em 2016 eram 165 estudantes (1,74%). De acordo com a Divisão de Registros Acadêmicos (DRA), as informações passadas foram baseadas na autodeclaração do aluno e a informação de raça/cor. Naquele ano, a universidade tinha 9.482 alunos de graduação matriculados e estudando. Deste total, 8.272 brancos/as (87,24%), 509 pardos/as (5,37%), 165 negros/as (1,74%)⁷, 68 amarelos/as (0,72%), 19 indígenas (0,20%), 108 que não declararam cor ou raça (1,14%) e 341 que não tinham essa informação no sistema (3,60%).

Os acadêmicos entrevistados para a pesquisa estavam matriculados nos cursos de Serviço Social, Direito, Engenharia de Telecomunicações, Moda e Pedagogia. Entre as perguntas feitas durante as entrevistas, constava os motivos que levaram a ingressar na

⁷ Neste número estão os 35 alunos intercambistas africanos.

universidade. A maioria das respostas foi de preparação para o mercado de trabalho. Muitos disseram que gostariam de estudar nas áreas de engenharia ou saúde, mas não tinham condições financeiras para se manter na FURB.

Uma das entrevistadas disse que escolheu o curso de Pedagogia porque sempre gostou de ensinar e observar o processo de desenvolvimento de aprendizagem. Por isso, no Ensino Médio optou pelo Magistério. Quando chegou à universidade, decidiu continuar na área de educação. Também foi possível observar nas respostas que entrar na segunda opção de escolha de curso resultou em aspectos positivos.

Outra entrevistada disse que teve influência em casa: “Comecei a fazer meu curso porque achei que tinha mais a ver com a área profissional que quero seguir e por que minha mãe já trabalha com assistentes sociais há um bom tempo, por isso me interessei”. Para o estudante de Direito, a opção levou em consideração a possibilidade de atender às pessoas desassistidas. “Entendo ser um curso com grande capacidade de promover outro olhar para o Direito, mais justo e comprometido com a justiça social”.

Já no que se refere às estratégias de permanência na universidade, apenas um se mantinha com recursos próprios, os demais precisam de bolsa ou do auxílio financeiro da família. Uma das entrevistadas disse que continuava estudando devido à ajuda dos pais: “Estive na universidade por conta própria por um determinado momento, estava trabalhando, mas depois precisei recorrer à família”. Outra forma de se manter foi por intermédio de bolsa. “Há um ano e meio sou bolsista de extensão dentro do programa Graco (Gestão de Riscos e Participação Comunitária). Antes de iniciar como bolsista, a mensalidade era paga pelos meus pais”, contou um dos entrevistados.

A pesquisa procurou revelar ainda os olhares dos entrevistados sobre alguns pontos como: a) o estudo da história e da cultura negra nas disciplinas de cada curso; b) a problemática do número reduzido

de negros em alguns cursos. A história e a cultura afro-brasileira nas disciplinas de cada curso, de acordo com a maioria dos entrevistados, são tratadas de forma superficial. Apenas dois apresentaram respostas diferentes, sendo que um disse que “infelizmente, esses assuntos não são tratados”. Enquanto outro disse: “Sim, é um dos focos que estudamos”.

Já sobre aos fatores que possam ter contribuído para a existência do número reduzido de negros(as) na FURB, nas áreas técnicas, científicas e administrativa, os(as) entrevistados(as) foram unânimes em reconhecer o mecanismo de exclusão, entendendo que as oportunidades entre negros e brancos não se dão de forma igualitária e, portanto, isso se reflete na realidade educacional.

Um resumo das respostas dos entrevistados sobre a pouca presença de negros na universidade aponta para desigualdade de classes. Boa parte de negros e negras está em condições econômicas desfavoráveis. Além da questão financeira, também há a falta do sentimento de pertencimento dentro da universidade: “A gente não se sente muito a vontade nesta instituição”. Outro depoimento destaca o preconceito e a ideia de “hierarquia”: “Algumas pessoas acham que são mais do que as outras”. Na soma dessa percepção, todos são unânimes em dizer que “falta políticas públicas de inclusão”.

Finalizando

Tratando das políticas públicas voltadas à promoção de igualdade racial no estado de Santa Catarina, o debate não é recente e a sua consolidação é um processo contínuo. Especificamente, em Blumenau, a pesquisa apontou o protagonismo do Movimento Social Cisne Negro e a sua luta pelo reconhecimento e valorização da cultura e da identidade negra e, principalmente, as estratégias e a conscientização para implementação de políticas públicas que não se restrinjam apenas aos brancos.

Os números apontados sobre a presença da população negra na cidade e sua representação no Ensino Superior demonstram a necessidade de uma política de inclusão, não só por parte da instituição, mas também pelo próprio governo municipal. A Universidade Regional de Blumenau tinha, no período da pesquisa, 9.482 alunos; sendo 165 negros (1,74%). Considerando que em 2016, segundo o IBGE, Blumenau tinha 343.715 mil habitantes, e que a população negra representava 8%, então a presença deles nos cursos de graduação é muito baixa. E isso que não se fez o recorte só com os blumenauenses, ou seja, entraram na conta os estudantes intercambistas africanos e os que vêm de outras cidades.

O acesso e permanência desses jovens negros ultrapassam a questão numérica, eles precisam se sentir pertencentes ao espaço no qual transitam, principalmente quando se trata de sua formação profissional. Por isso, a importância de grupos de apoio dentro da universidade, como os núcleos de estudos afro-brasileiros e os movimentos sociais, para valorização da cultura afro-brasileira e a conscientização sobre a necessidade de respeito às diferenças.

Referências

ABREU, M. e MATTOS, H. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 2008. vol. 21, pp. 5-20.

AGUIAR, J. C. T.; AGUIAR, F. J. T. *Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação em Sergipe*. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_7/FORUM_V7_06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 65-104.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 2007.

FANON, F. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 275 p. (Perspectivas do homem. Série política, 42).

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. p. 15.

_____. *O mito revelado*. Revista Espaço Acadêmico no 26. Julho de 2003. Disponível em: <www.espaçoacademico.com.br/026/26hbrasil.htm>. Acesso em 29 jan. 2005.

FREIBERGER, Bruna Luíza. *Precarização do ensino superior em Serviço Social*. 2015. 57 f, il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) 2015. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/MO/2015/360738_1_1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*. vol. 17, nº 3. Rio de Janeiro, Março de

2012. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0028/5691/Minayo_MCS_2012.pdf. Acesso em: 23 nov. 2016

MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. Disponível em: <<https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/04/carlos-moore-racismo-sociedade.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: _____ (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

OLIVEIRA, D. D. de et al. (Orgs.). *A cor do Medo: homicídios e relações raciais no Brasil*. Brasília/DF: Editora da UNB, 1998.

OLIVEIRA, J. G. B.; MENEGHEL, S. M.; SCHIOCHET, V. FURB Federal. Por uma Universidade Federal para Blumenau e Região. *Cadernos da Federalização*. Blumenau, FURB, 2007.

PEREIRA, E. C. *Concepções de infância e motivações para a candidatura ao conselho tutelar: um estudo sobre conselheiros eleitos em Blumenau entre 1992 e 2003*. 100 f, il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/MO/2013/356081_1_1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

TEXEIRA, V. I. Cenários de territorialidade e identificação negra em Blumenau (1993/4). Publicado na Revista Blumenau em Cadernos, *Edição Especial aos 50 anos de publicação da Revista Blumenau em Cadernos*.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RACISMO E ETNOCENTRISMO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS¹

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA²

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA³

NILSA MARIA CONCEIÇÃO DOS SANTOS⁴

ROBERTA REGINA CHAVES VELOSO⁵

A pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte* objetivou mapear e sintetizar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais entre 2003 e 2014, no Brasil, por meio da leitura de teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação

¹ Pesquisa financiada pelo CNPQ, CAPES, Fundação Araucária e SECADI/MEC. Versão de artigo publicado na *Educar Em Revista*, n. 68, abril 2018.

² Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professora Titular Ensino-Aprendizagem-Relações Étnico-Raciais do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar e pesquisadora do NEAB/UFSCAR.

³ Bolsista produtividade do CNPQ, Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Gestão Empresarial pela PUC/RS, graduada em Letras, bacharel em Assessora Secretária Executiva pela ULBRA/RS.

⁵ Pesquisadora de Iniciação Científica no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR), estudante de Pedagogia.

stricto sensu em Educação, bem como de artigos publicados em periódicos Qualis A e B na área da Educação, e de livros produzidos pelos NEABs e grupos correlatos.

O presente texto abrange artigos, dissertações e teses que abordaram questões relativas a uma das categorias de análise da pesquisa, intitulada *educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais*. Diga-se, de saída, que as instituições educacionais focalizadas nas pesquisas disponíveis foram, em sua significativa maioria, instituições regulares de ensino, notadamente de Educação Fundamental, Anos Iniciais, também de Educação Infantil e EJA.

Antes de continuar, cabe sublinhar os objetivos da *educação das relações étnico-raciais*, bem como do *ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Para tanto, citam-se os parágrafos 1º e 2º, artigo 2º, da Resolução CNE/CP 1/2004⁶:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

⁶ A Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 1/2004 institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

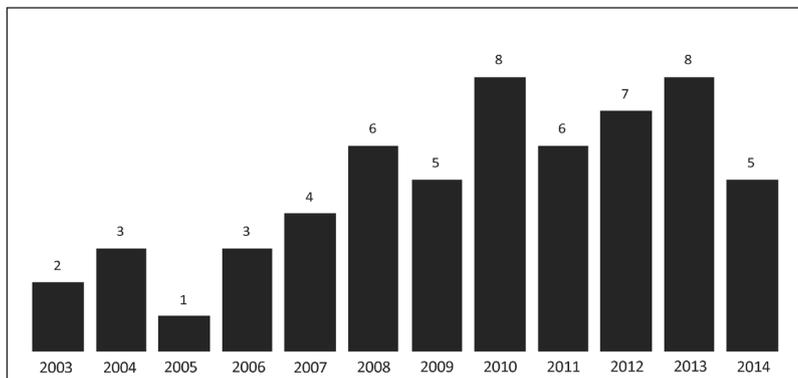
Para realização da presente pesquisa, identificaram-se 38 artigos que, em sua maioria, registram resultados, experiências de educação em estabelecimentos de ensino, bem como considerações, avaliações, reflexões, sugestões no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais. Também foram analisadas sete teses e 51 dissertações desenvolvidas e defendidas entre os anos 2004 e 2014.

1. As dissertações e teses

Inicialmente, cabe mencionar que, das 58 dissertações e teses examinadas, 40 foram orientadas por professoras doutoras, o que leva ao entendimento de que mulheres teriam mais interesse do que homens em pesquisar questões relativas à educação das relações étnico-raciais em instituições de ensino. Das dissertações, 88% foram realizadas por estudantes mulheres e orientadas por doutoras, perfazendo essas 85% dos orientadores.

Algumas dessas pesquisas foram desenvolvidas por professoras em exercício tanto na Educação Básica, incluindo EJA, como na Educação Infantil. A produção foi crescente entre os anos de 2008 e 2014, notadamente entre 2010 e 2013, quando se registrou o maior número de pesquisas envolvendo problemáticas relativas à educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, conforme mostra o Gráfico 1, a seguir. É provável que a proximidade dos dez anos de promulgação da Lei 10.639/2003, completados em 2013, tenha despertado interesse no sentido de avaliar em que medida e como a sua implantação vinha ocorrendo.

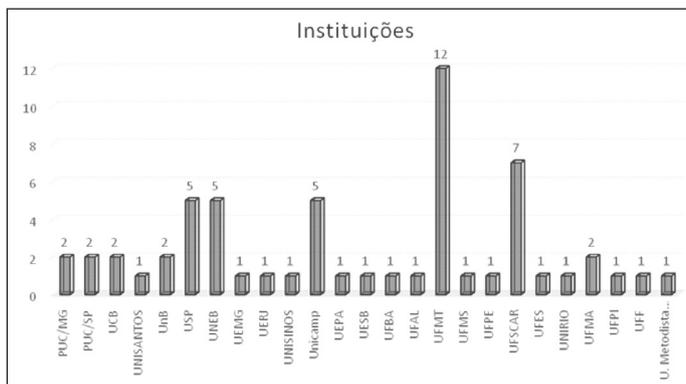
Gráfico 1 – Ano de publicação das dissertações e teses



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

As referidas pesquisas foram defendidas em programas de pós-graduação de 25 distintas universidades (Gráfico 2). Na UFMT se realizou o maior número de pesquisas que abordaram educação das relações étnico-raciais em instituições escolares, num total de 12. A seguir, conforme o gráfico abaixo, vem a UFSCar, com sete, a USP, UNICAMP e UNEB, com cinco.

Gráfico 2 – Instituições de publicação das teses e dissertações



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

Analisando a produção em pauta, por região, verifica-se que 28,47% se localizaram na Região Sudeste, seguida da Centro-Oeste, com 17,29%, e da Nordeste, com 12,20%. As regiões Norte e Sul participaram da produção com 1,2% cada uma. Observa-se significativo número de trabalhos defendidos nas regiões Centro-Oeste (UFMT, UNB, UFMS, UCB) e Nordeste (UNEB, UFAL, UFBA, UFMA, UFPE, UFPI, UESB), para além da maior proporção na Região Sudeste. Cabe destacar que na Região Sudeste se concentra o maior número de cursos de pós-graduação em Educação; assim como, mencionar a ênfase a pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais na Região Centro-Oeste, notadamente junto a UFMT. Salienta-se que a maioria significativa, ou seja, 42 dessas pesquisas, não registraram em seu relatório o recebimento de apoio financeiro. Sete mencionaram apoio da CAPES e uma da Fundação FORD.

Apresentado esse quadro geral, passa-se a apontar temáticas, problemáticas, abordadas por essas pesquisas. Os interesses e curiosidades dos pesquisadores focalizaram:

- perpetuação do racismo em ambientes escolares; preconceito racial (ALGARVE, 2006; SOUZA, 2006; CONSTANTINO, 2007; DEMARZO, 2007; KABEYA, 2007; FOSTER, 2009; COSTA, 2010; MACHADO, 2010; BOUÇAS, 2011; GOMES, 2012; BONILHA, 2014);
- relações étnico-raciais entre alunos e professores, alunos-alunos (RAMOS, 2003; CHAGAS NETO, 2004; ALEXANDRE, 2006; PAULINO, 2008; ZANDONA, 2008; MOURA, 2009; OLIVEIRA, 2009; CALADO, 2010; CRUZ, 2010; SANTOS, 2010; MACHADO, 2011; ABREU, 2012; NEVES, 2012; RODRIGUES, 2013; BATISTA, 2014; CONCEIÇÃO, 2014; CRUZ, 2014; SANTIAGO, 2014);
- desempenho escolar e trajetórias escolares (SANTANA, 2005; JESUS, 2006; SILVEIRA, 2008; SOUZA, 2008; MONTEIRO, 2013; TRINIDAD, 2013);

- preconceito racial e identidade (SILVA, 2003; SILVA, 2004; FIRMO, 2006; RODRIGUES, 2007; MACÊDO, 2011; SILVA, 2011; SANTOS, 2012; TELES, 2012; ALEXANDRE, 2013; SANTOS, 2013);
- implantação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁷: gestão escolar e conselhos escolares (ZANDONA, 2008; TEIXEIRA, 2010);
- pedagogia antirracista (GONÇALVES, 2010; ALVES, 2013);
- significado de ser branco (ALVES, 2008);
- propostas para *Estudos Afro-Brasileiros* (ALMEIDA, 2009);
- instituição de Ensino Superior para inclusão da População Negra – entre objetivos declarados e objetivos atingidos (SOUZA, 2013).

Ao lado desses, outros interesses e preocupações foram apresentados nas teses e dissertações em pauta. Dizem eles respeito a: *tradições afro-brasileiras na escola; compreensão do que seja a diversidade humana; construção de pertencimento étnico-racial; compreensões de expressões de negritude; identidade, cultura e classe social; silêncios diante de racismo e discriminações*. Nota-se preocupação em realizar pesquisas com crianças e professores dos Anos Iniciais a respeito de experiências de racismo, autodeclaração a respeito de raça/cor, persistência de representação estereotipada de negros e de cultura afro em materiais didáticos, comparação de desempenho escolar entre crianças negras e não negras.

Os suportes teórico-metodológicos se ancoram em diálogos com produções da área da Educação, bem como da Antropologia, Sociologia da Infância, Estudos Culturais. Os autores mais citados para construção das referências teórico-metodológicas são, entre os

⁷ O Parecer CNE/CP 3/2004 e a respectiva Resolução CNE/CP 2/2004 estabelecem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

nacionais: MUNANGA, K.; GOMES, N. L., CAVALLEIRO, E.; entre os demais: BORDIEU, P.; MORIN, E.; FOUCAULT, M., STUART, H. Sem dúvidas, trata-se de pesquisadores-chave para conhecimento e discussões da problemática das relações étnico-raciais. Entretanto, chama a atenção a falta de busca de referências entre a já não rara produção brasileira sobre, ou relacionada a relações étnico-raciais e educação, bem como o pouco conhecimento ou ausência de autores latino-americanos e africanos. Os encaminhamentos e procedimentos metodológicos utilizados foram de caráter qualitativo, destacando-se observações inspiradas em estudos etnográficos, também entrevistas, depoimentos e questionários, além de diário de campo, atividades pedagógicas, desenhos, jogos e brincadeiras.

2. Os artigos

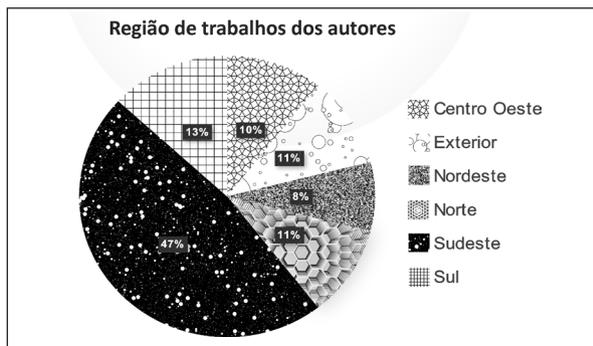
Foram analisados 38 artigos, com foco em questões relacionadas a *racismo, etnocentrismo e outras discriminações*, tendo como referência central, mas não exclusiva, o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004, que tratam da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistemas e estabelecimentos de ensino brasileiros.

Os artigos contaram com 59 autoras/es, de 24 diferentes instituições e 24 programas distintos de pós-graduação. Diferente das teses e dissertações, que apresentaram hegemonia feminina na autoria e na orientação, nos artigos a distribuição de gênero da autoria foi equitativa, com 39% de autoria feminina, 39% masculina e 22% mista.

As revistas nas quais os artigos foram publicados foram na maioria da Região Sudeste, com índice pequeno na Região Centro-Oeste e na Região Sul, ainda menor na Região Nordeste e nenhum na Região Norte. Na distribuição de região das instituições dos

autores, foram 47% da Região Sudeste, 13% da Região Sul, 11% da Região Norte, 10% da Centro-Oeste e 8% da Nordeste.

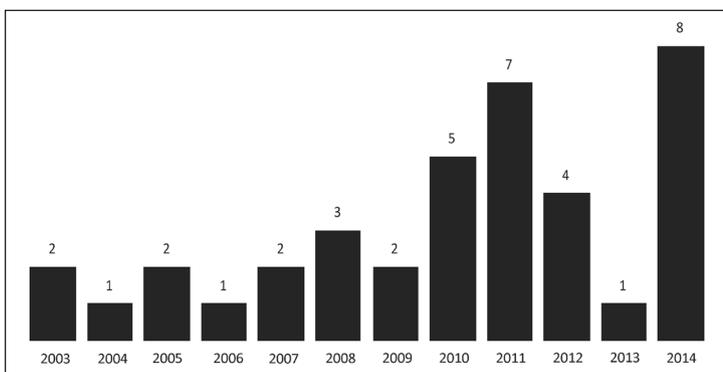
Gráfico 3 – Região de vínculo institucional dos/as autores/as



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

De forma similar às teses e dissertações, os casos de indicação de financiamento das pesquisas foram esporádicos, com três casos relatando financiamento do CNPQ, um da CAPES e um da Fundação Ford. A distribuição ao longo dos anos apresentou crescimento constante, com picos em 2014 e 2011 e baixa em 2012 e 2013 (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Ano de publicação dos artigos



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

2.1 O conteúdo dos artigos

Foram analisados 38 artigos com foco nas seguintes questões: Racismo, Etnocentrismo e Outras Discriminações, tendo em vista, a partir do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, que tratam da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Um primeiro grupo de estudos trata do racismo nas instituições escolares. Alguns artigos abordam o que chamam de racismo implícito e de racismo explícito, conduzindo assim ao entendimento do que seria a *teoria do embranquecimento* (PICCOLO, 2010; GUIMARÃES, 2014; PINHO e SANTOS, 2014; SCHNEIDER e BIRANOSKI, 2014). Outros tratam de questões relativas ao racismo institucional, que prejudica os negros quando da implantação de políticas públicas dirigidas a todos os cidadãos (GUIMARÃES, 2003; SOARES e ALVES, 2003; CARVALHO, 2004, 2005; SILVA e TEIXEIRA, 2009; ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010; SOUZA, RIBEIRO e CARVALHAES, 2010; ARTILES, KOZOLESKI e GONZALES, 2011; SOUZA, 2011; GLASS, 2012; AQUINO et al., 2013; ROSEMBERG, 2014). No plano institucional, Rosemberg (2014) considera que as desigualdades entre brancos e negros, no acesso a bens sociais se devem ao racismo da sociedade brasileira. Racismo que configura a adoção da ideologia de superioridade natural dos brancos sobre os demais, notadamente sobre os negros. O racismo se manifesta, de forma aberta ou velada, por meio de expressões que qualificam os negros como inferiores aos brancos. Mas manifesta-se principalmente nas políticas educacionais universalistas, “que, no Brasil, de democráticas, pouco tem” (ROSEMBERG, 2011, p. 757).

Diversos estudos observaram nas instituições escolares situações que geram experiências de racismo, bem como expressões utilizadas para depreciar pessoas negras, qualificando-as como inferiores, violentas, indolentes, perigosas (PICCOLO, 2010; ABRAHÃO

e SOARES, 2011; GUIMARÃES, 2014; PINHO e SANTOS, 2014; SCHNEIDER e BIRANOSKI, 2014). A associação entre ser negro e ser pobre é frequentemente confirmada nos diversos artigos analisados. Há artigos que apontam o uso de estereótipos raciais, por meio de apelidos e ofensas, que depreciam e desqualificam os povos negros e indígenas nas relações entre estudantes de diferentes níveis de escolarização, desde a Educação Infantil (SILVA, 2008; SILVA e TEIXEIRA, 2009; FERRARI, 2010; PICCOLO, 2010; SILVA e PALUDO, 2011; SILVA e MORAIS, 2012; CRUZ, 2014; LEMOS, CRUZ e SOUZA, 2014; SILVA, 2014).

Outra constatação importante é de que a ação mais comumente utilizada para combater o racismo nas escolas é o “silenciamento”, por parte dos professores, equipe pedagógica e direção das escolas (CARVALHO, 2005; ROSEMBERG e ROCHA, 2007; SILVA e PALUDO, 2011; SILVA, 2008; SILVA, 2012; COSTA e SANTOS, 2014). O “silenciamento” é uma das ações, atitudes, estratégias mais adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado, professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras em virtude de sua raça/cor; de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. Os referidos artigos ressaltam que há pouca ou nenhuma intervenção das professoras em relação às situações de rejeição e discriminação vividas pelas crianças. A pouca ou a ausência de intervenção causa sofrimento junto às crianças negras, intensificando a baixa autoestima, além, de promover segregação e pouca convivência entre crianças negras e não negras (ROSEMBERG e ROCHA, 2007; SILVA e PALUDO, 2011; SILVA, 2008; SILVA, 2012; COSTA e SANTOS, 2014).

Em razão de racismo no funcionamento da escola, do currículo, os livros didáticos não contemplam a diversidade que a escola atende. Excluem, notadamente, os negros e indígenas (SOARES e ALVES, 2003; ABRAMOWICZ, 2006; PICCOLO, 2010). As universidades, por sua vez, têm currículo e produção de conhecimento

fundadas no modelo eurocêntrico (AQUINO et al., 2013). Além disso, os negros são prejudicados devido ao fato de os professores associarem aluno negro a problemas de desempenho. Destacam, diferentes artigos, a dupla discriminação que sofrem as alunas negras, por serem mulheres e negras, bem como a ausência de suporte, nas instituições educacionais, para gerenciar conflitos dessa natureza (SOARES e ALVES, 2003; SILVA, 2008; FERRARI, 2010; ROACH, 2011; CRUZ, 2014).

Um artigo revelou tensões entre as crianças quando, em brincadeiras e outras atividades, crianças negras se propõem a assumir posições que usualmente são destinadas na sociedade para pessoas brancas, por exemplo, professor/a, médico/a, dona da casa, entre outras (PICCOLO, 2010). Já Silva (2012) trata da situação de professor, homem negro, na Educação Infantil, ser duplamente discriminado, sofrendo racismo e sexismo. Outro artigo argumenta que a medicalização da educação, segundo alguns autores, fez com que diferenças fossem transformadas em patologias, para justificar o racismo e consequente desigualdade (LEMOS, CRUZ e SOUZA, 2014).

Alguns artigos destacam o conflito que os negros enfrentam nas situações cotidianas, o que faz com que muitos adotem como comportamento passividade e negação de seu pertencimento étnico-racial (SILVA, 2008; SILVA e PALUDO, 2011).

Ao tratar do “fracasso escolar”, argumentam, Soares e Alves (2003) que há um recorte racial e social, pois, quando as condições sociais são as mesmas, ainda assim os negros são os que apresentam um índice maior de fracasso escolar. Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010) destacam que a discriminação racial tem papel importante, mesmo em um regime de baixa mobilidade. Desse modo, a discriminação racial, concluem os autores, seria um impedimento que garantiria a estabilidade das desigualdades. Resultados do estudo sugerem que o efeito mais forte da cor e da origem social se evidencia nos processos de aquisição de escolaridade e não na trajetória dentro do

mercado de trabalho propriamente dito. Ferraro e Oliveira (2009) apontam, há diferenças no recrutamento para as redes escolares que operam na direção da difusão da crença de que crianças negras não sejam educáveis. Apontam também que as grandes diferenças regionais são outro ponto que sustenta desigualdades educacionais para negros e pobres. Carvalho (2004, 2005) identificou que maioria de meninos negros tendia a obter conceitos negativos e serem indicados para atividades de recuperação; que professoras tendiam a perceber em crianças negras problemas de aprendizagem, bem como avaliar de forma negativa o seu desempenho. Além disso, levantou a hipótese de que a classificação racial, pelas professoras, era influenciada segundo o desempenho dos/as alunos/as (CARVALHO, 2005, p. 91).

Diversos artigos examinados discutem aspectos conceituais. Dois deles focalizam a discussão dos conceitos de raça e racismo (GUIMARÃES, 2003; GLASS, 2012). Ponderam seus autores que, em seu início, ciências como a Biologia e a Antropologia criaram a ideia de raças humanas superiores e inferiores, o que ajudou a criar teorias e comportamentos racistas que persistem. A classificação do que seriam as diferentes raças as associava tanto a características físicas como a distintos valores morais, a dotes psíquicos e intelectuais. Assim, segundo os autores, hierarquizaram-se as culturas, as sociedades e as populações humanas, criando fundamentos para racismos.

Há que ressaltar que diversos artigos examinados mencionam, tratam de possibilidades para a educação crítica e antirracista, com vistas à construção de uma sociedade mais humanitária e justa (VALENTE, 2005; FRANCISCO JUNIOR, 2011; ARTILES, KOZOLESKI e GONZALES, 2011; SILVA, 2011; GLASS, 2012).

Numa segundo agrupamento dos artigos, são tratadas questões relativas a etnocentrismo. Nele se encontram artigos que afirmam ser a escola um espaço em que os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas, notadamente, as culturas afro-brasileira e indígena, relegadas a segundo plano,

quando não omitidas. Um dos artigos aponta que o material didático está repleto de conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos negros e povos indígenas, o que pode contribuir para o fracasso escolar dos alunos pertencentes a esses grupos (SILVA e MORAES, 2015). Outro destaca que, nas escolas de fronteira, a comunicação entre os alunos é marcada por hostilidades, o que mostra a necessidade e importância de educação que focalize as relações étnico-raciais (PEREIRA, 2011). Já o artigo de Almeida (2009) ajuda a compreender as origens dessas discriminações e preconceitos, ao apresentar e analisar formas de estruturação do racismo contra não europeus em exposições e feiras universais realizadas em Paris, na primeira metade do século XX.

Alguns artigos argumentam no sentido de que o ambiente escolar, com suas práticas educacionais, tem feito prevalecer valores eurocêntricos. Assim, abriga preconceitos e atitudes discriminatórias veiculadas cotidianamente, inclusive por meio tanto de materiais didáticos, impressos e audiovisuais, como por outros, elaborados pelos professores e também por alunos (PICCOLO, 2010; PINHO e SANTOS, 2014). Um artigo aponta que o acolhimento das diferenças culturais e sociais em escolas passa a ocorrer em virtude da normatização, por meio de políticas públicas educacionais, que deveriam incidir sobre a prática escolar do dia a dia (FERRARO e OLIVEIRA, 2009). Estudando escolas de fronteiras, Pereira (2012) observou que seus estudantes muitas vezes eram designados por apelidos, em geral pejorativos, relativos aos pertencimentos étnicos e culturais, bem como às diferenças relativas à alimentação, vestuário e trabalho. Destaca que os alunos, ao serem discriminados, nem sempre reconhecem as atitudes agressivas como discriminatórias, considerando-as brincadeiras de mau gosto. Assim, na escola de fronteira, a comunicação entre os alunos é repleta de hostilidade, o que sinaliza a diferença étnico-cultural como característica negativa.

Em artigo sobre negritudes e aprendizagem cotidiana, os autores abordam a riqueza cultural africana, destacando, entre outros aspectos, a mitologia, a cosmologia, a botânica, bem como questionam por que educadores, embora vivendo em grande parte em contexto cultural popular de maioria africana, desconhecem ou desconsideram esses saberes, o que implica em não incluí-los em suas práticas pedagógicas (FERNANDES, NAZARETH e REIS, 2008). O conjunto dos artigos indica que a prática escolar, baseada na uniformidade cultural e social, transforma diferenças em desigualdades, com marcante desvantagem para negros, indígenas, empobrecidos, mulheres, deficientes, LGBT. Também se considera como manifestação informada por etnocentrismo a intolerância religiosa, notadamente contra religiosidades de raiz africana, entre outras, o candomblé.

Um terceiro agrupamento de artigos analisados trata de outras formas de discriminação, além do racismo e etnocentrismo. Diversos desses artigos abordam questões relativas à classe social e a discriminações a ela associadas. Muitos deles associam discriminações de classe a raça e/ou gênero (GUIMARÃES, 2003; SOARES e ALVES, 2003; FERRARO e OLIVEIRA, 2009; YANNOULAS, ASSIS e FERREIRA, 2012). Os artigos de Guimarães (2014) e de Lemos, Cruz e Souza (2014) tratam do fracasso escolar em escolas situadas na periferia de centros urbanos. Os autores sublinham que os próprios alunos eliminados pela escola, bem como suas famílias, confirmam a ideia de que o sucesso escolar seria decorrente de trabalho e de “dons” e que o fracasso não está relacionado à condição social de pobreza. Destacam os autores que o êxito escolar e a ascensão social adquirida por membros de famílias pobres reforçam a aparência de legitimidade da seleção escolar.

Ferraro e Oliveira (2009) desenvolvem o argumento de que pensar sobre a condição social implica pensar sobre diferença. Em conformidade com esses autores, a *diferença* aparece sempre como uma espécie de parâmetro de determinação da condição social, de

comportamentos, modos de produção e de vida, entre outros, que fogem ao padrão etnocêntrico convencional, o de raiz europeia. Já o artigo de Boneti (2010) apresenta a escola como espaço sociocultural pleno de contradições, que abriga relações, entre crianças, que tanto podem reforçar como questionar as práticas discriminatórias vigentes na escola. O autor expõe que há um processo dinâmico na escola, possibilidades e necessidades, além de destacar que as discriminações relacionadas à raça e a gênero são frequentes entre as crianças, junto com um rol maior de comportamentos discriminatórios de características pessoais, tais como peso, beleza, agilidade física e mental, entre outras (BONETI, 2010).

3. Palavras finais

Em síntese, a análise dessa produção acadêmico-científica sobre *educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, centrada em questões relativas a manifestações de racismo, etnocentrismo e outras discriminações* mostrou que o maior avanço nesse processo foi o de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais.

Os artigos analisados mostram que situações criadas por atitudes, expressões de racismo, etnocentrismo, bem como de outras discriminações, são recorrentes em estabelecimentos de ensino, e que, muitas vezes, experiências dessa natureza já são vividas fora do ambiente escolar, inclusive no seio de algumas famílias. Destacam, não poucos estudos, que com frequência a única medida tomada pela escola para auxiliar os alunos que sofrem racismo é a de incentivá-los a fingir que não perceberam a agressão. Cultiva-se,

assim, uma cultura de silenciamento, que incentiva a continuidade de discriminações e naturaliza o racismo. Em mais de um artigo, faz-se referência a vocabulário hostil utilizado para os xingamentos, ofensas e humilhações de caráter racista, sexista, xenófobo, que desqualificam pessoas e grupos étnico-raciais, bem como a necessidade de desconstruí-lo.

Há artigos em que se insiste na necessidade de investimentos no sentido de combater tais comportamentos e manifestações desde a Educação Infantil, em atividades de que participem as famílias e comunidades de que as crianças fazem parte. Indicam eles também preocupação com o preparo permanente dos professores, direção, equipe pedagógica e funcionários das instituições, no sentido de garantir que as situações de conflito entre alunos e/ou alunos e professores sejam adequadamente abordadas, por profissionais qualificados, bem como em permanente processo de formação, com vistas a aprimoramento para combater racismos e discriminações.

Alguns dos artigos insistem que cursos de graduação e licenciaturas não têm preparado adequadamente ou simplesmente ignoram a problemática das relações étnico-raciais como objeto importante de estudo e de práticas pedagógicas. Sugere-se, por exemplo, que se examinem esses cursos, bem como outros de formação continuada, para que futuros professores e professores já em exercício aprendam a assumir postura de combate ao racismo, a etnocentrismos e outras discriminações, de maneira efetiva, por meio de instrumentos pedagógicos.

Referências

BANKS, J. A. The lives and values of researchers: implications for educating citizens in a multicultural society. *Educational Researcher*, March 1998. v. 27, n. 7, p. 4-17.

BIKO, S. The definition of Black Consciousness. In: COETZEE, P. H.; VAN DEN BERG, M. *An Introduction to African Philosophy*. Pretoria, University of South Africa, 1995. p. 536-54.

JANSEN, D. J. Knowledge in the Blood; confronting race and the apartheid past. Stanford, CA, Stanford University Press, 2009. p. 16-23.

SIEGEL, H. Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado about nothing Much? *Educational Researcher*, Washington, American Educational Research Association, March 2006. v. 35. n. 2. p. 3-12.

SILVA, P. V. B. da; ARAUJO, D. C. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. Brasília: *Linhas Críticas* (UnB), 2011. v. 17, p. 483-505.

SILVA, P. B. G. e. Pesquisa e Luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVERIO, V. R. *Afirmando diferenças; montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papi-rus, 2005. p. 27-54.

SILVA, P. B. G. e. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância. In: SABOIA, G. V. *Anais dos seminários Regionais Preparatórios para a Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001. p. 103-122.

TAPERNOUX, P. Les Enseignants face au racisme. Paris: Anthropos, 1997.

Anexos

Artigos analisados

ABRAHÃO, B. O. de L.; SOARES, A. J. G. O corpo negro e os preconceitos impregnados na cultura: uma análise dos estereótipos raciais presentes na sociedade brasileira a partir do futebol. *Movimento*. Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 265-280, out./dez de 2011. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20590>> Acesso em: 17 dez. 2015.

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, n. 9, v. 2 p. 317-325, 2006. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. Infância, raça e papariação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2010, p. 209-226. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

ALMEIDA, M. J. de. Investigação visual a respeito do outro. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 9, n. 1, p. 266-328, dez. 2007. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7332/ssoar-etd-2007-1-almeida-investigacao_visual_a_respeito_do.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 dez. 2015.

AQUINO, M. A.; SANTANA, S. R. de; SANTANA, L. K. R. de; SILVA JUNIOR, J. F. da. Temas sobre o/a negro/a: uma análise da produção de conhecimento no curriculum lattes. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 9, nov.–fev. 2013, p. 172-187. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/345/249>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

ARTILES, A. J.; KOZOLESKI, E. B. ; GONZALES, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. *Revista Teias*. v. 12, n. 24, p. 285-308, jan./abr. 2011 – Movimentos sociais processos de inclusão e educação. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/820>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

BONETI, L. W. Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Curitiba. Impresso), v. 4, p. 161-180, 2010. Disponível em: <<http://documents.tips/documents/etnocentrismo-cultura-e-politicas-educacionais.html>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

CARVALHO, M. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

COSTA, R. de A.; SANTOS, T. R. L. dos. Representações sociais de professores de educação infantil sobre a criança negra. *Revista de Administração Educacional*. Recife, v. 1, n. 2, jul./dez. 2014 p. 115-138. Disponível em: <http://revista.administracaoeducacional.com.br/artigos/09_20142.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 157-188, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 dez. 2015.

FERNANDES, R. L. da S.; NAZARETH, H. D. G.; REIS, M. A. G. de S. Negritudes e aprendizagem cotidiana. *Revista África e Africanidades* – Ano I, n. 3 – Nov. 2008. Disponível em: <http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/Negritudes_e_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

FERRARI, A. “Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste” – Classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. *Instrumento: R. Est. Educ.* Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/468/436>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

FERRARO, A. R.; OLIVEIRA, J. de. Gênero, cor/raça e níveis de letramento em Santa Catarina e Alagoas: um experimento com base em microdados do censo 2000. *Perspectiva*. V. 27, n. 1, p. 249-271, jan.-jun, 2009 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p249/12300>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

FRANCISCO Jr., W. E. Educação Antirracista: Reflexões e Contribuições Possíveis do Ensino de Ciências e de Alguns Pensadores. *Ciência & Educação*. v. 14, n. 3, p. 397-416. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019504003>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 dez. 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, pp. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022003000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 dez. 2015.

GUIMARÃES, C. A. S. A intersecção entre raça e pobreza na trajetória escolar de jovens negros. *Roteiro*. Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 515-542, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4079>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

LEMOS, F. C. S.; CRUZ, F. F. da; SOUZA, G. S. Medicalização da produção da diferença e racismo em algumas práticas educativas pacificadoras. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, v. 14, n. 30, p. 7-20, jan-jun, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/851/1097>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PEREIRA, J. H. do V. Violência simbólica em escolas de fronteira: em questão as diferenças étnico-culturais. *Educação e linguagem*. v. 14, n. 23/24, jan-dez 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/2909>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PICCOLO, G. M. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. *Movimentos*. Porto Alegre, v. 16, n. 01, pp.191-207. Janeiro/março de 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/8183>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PINHO, V. A.; SANTOS, S. L. dos. Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. *Rev. Fac. Educ.* (Univ. do Estado do Mato Grosso), vol. 22, ano 12, n; 2, p. 81-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/81_98.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

ROACH, E. F. F. Clases, gêneros y razas em eles pejo del saber escolar. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGEME FURB*, v. 6, n. 2, p. 403-426. Mai./ago. 2011 Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2577>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

ROSEMBERG, F.; ROCHA, E. J. da. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). *Cadernos de Pesquisa*. v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300012>. Acesso em: 17 dez. 2015.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: A tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de pesquisa*. v. 44 n. 153 p. 742-759 jul/set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300013>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SCHNEIDER, C. I.; BIRANOSKI, C. Cidade de Deus entre a história e a literatura: problemática racial no Rio de Janeiro (1960-1980). *Cad. De Pesq. Interdisc. em Ciências Humanas*. Florianópolis, Santa Catarina, v. 15, n. 106, pp. 27-47 – jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p27>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SILVA, A. dos R.; TEIXEIRA, M. de P. O processo educacional brasileiro: um breve olhar ético e histórico acerca do sujeito afrodescendente. *Educação em Foco*. UEMG. Belo Horizonte, Ano 12, n. 14: p. 105-121. 2009. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/86>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SILVA, C. R. da. Vivências de um professor negro na educação infantil. *Revista África e Africanidades*. Ano 4, n. 16 e 17, fevereiro/

maio. 2012. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/16-17_03.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SILVA, E. A. Prática docente de professoras negras acerca da questão étnico-racial sob a ótica de ex-alunos. *Cadernos da pedagogia*. Ano 2, Volume 2, Número 4. agosto/dezembro 2008. p. 45-66. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/101/58>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SILVA, F. C.; PALUDO, K. I. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. *Revista África e Africanidades*. Ano IV, n. 14/15. Agosto-Novembro. 2011 – ISSN 1983-2354. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-19.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SILVA, K.; MORAIS, S. S. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1(67), p. 163-182, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/11.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SILVA, M. L. da. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. *Revista de Educação (Itatiba) – Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 111-122, jan./jun.2014. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/94/49>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SILVA, N. da. Tentativas de desconstrução do racismo e preconceitos: um diálogo entre o Norte e o Sul do século XXI. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. v. 5, n. 10, p. 123-144, 2011, Sítio Oficial: <http://www.acoalpplp.net>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11580>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022003000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SOUZA, A. S. de. Racismo institucional: para compreender o conceito. *Revista da ABPN*. v. 1, n. 3. nov. 2010-fev. 2011, p. 77-87. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/39/82>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

SOUSA, P. F. de; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Desigualdade de oportunidades no Brasil: considerações sobre classe, educação e raça. *Revista brasileira de Ciências Sociais*. vol. 25, n. 73: 72-97 junho, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n73/v25n73a05.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa. Relações raciais e Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação*. Jan./Fev./Mar. Abr. 2005, nº 28, p. 62-75. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a06n28.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

YANNOULAS, S. C.; ASSIS, S. G.; FERREIRA, K. M. Educação e Pobreza: Limiares de um Campo em (Re)definição. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, núm. 50, maio-agosto, 2012, p. 329-351. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620005>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

Teses e dissertações analisadas

ABREU, A. R. dos S. *Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos Piauí: Um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%2014_05%20ANTONIA%20REGINA.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ALEXANDRE, I. J. *Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006. <Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1683>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ALGARVE, V. A. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2004. <Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2661/Diss-VAA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ALVES, A. M. *A inserção da temática racial nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Campo Grande*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. <Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7979-a-insercao-da-tematica-racial-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental-em-uma-escola-da-rede-publica-municipal-de-campo-grande.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ALVES, L. (2010). *Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele*. Dissertação (Mestrado – Programa da Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-153851/pt-br.php>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BATISTA, M. V. O. A. *Giz de cor: um olhar de professores negros sobre as relações raciais na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. <Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/128#preview-link0>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BONILHA, T. M. *O não lugar do sujeito negro na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. <Não disponível para acesso>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BOUÇAS, S. R. da S. B. *Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <Disponível em: <http://biblioteca.portalbolsasdestudo.com.br/link/?id=2370490>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CALADO, M. da G. *Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial 2013*. Tese (Doutorado em Educação). USP: FEUSP: 2013. <Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/pt-br.php>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CLEUMA, M. C. de A. *Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB*. Gonçalves Dias de Açailândia – MA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2013. <Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CONCEIÇÃO, B. H. T. *O Programa de Superação das Desigualdades Raciais de Mato Grosso do Sul e Educação*. Dissertação (Mestrado

em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2003. <Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/browse?type=author&value=Concei%C3%A7%C3%A3o%2C+Beatriz+Helena+Teixeira>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CONSTANTINO. F. de L. *Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010. <Não disponível para acesso>.

COSTA. R. S. de. *A criança negra: as representações sociais de professores de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Pará. Pará, 2013. <Disponível em: <http://www.educampoparaense.com.br/publicacao/a-crianca-negra-as-representacoes-sociais-de-professores-de-educacao-infantil>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CRUZ. A. C. J. da. *Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos São Carlos, 2014. . <Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2338>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CRUZ. A. C. J. da. *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010. <Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2519>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

DEMARZO. M. A. D. *Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São

Carlos, 2009. <Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2679>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FEITOSA, C. F. J. “*Aqui tem racismo!*”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras – Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250918>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FIRMO.Y. de O. *O Psicodrama: uma estratégia contra o racismo*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2010. Disponível em: http://www.dominio-publico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=179526>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FOSTER. E. da L. S. *Racismo e Movimentos Instituintes na Escola*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004. <Disponível em: http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=246>. Acesso em: 23 nov. 2017.

GOMES. M. R. L. *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de famílias no município de Cuiabá – entre o visível e o invisível*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008. <Disponível em: http://www.dominio-publico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=121864>. Acesso em: 23 nov. 2017.

GONÇALVES, V. L. S. *Tia, qual é o meu desempenho: percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros*. Coleção Educação e Relações Raciais, vol. 7, Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.<Não disponível para acesso>.

JESUS, L. H. de. *Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah-MT*. Dissertação (mestrado em

Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005. <Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp043511.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

KABEYA. R. B. A. *Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2010. <Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=179587>. Acesso em: 23 nov. 2017.

LOURDES. J. da S. *Faculdade da Cidadania Zumbi dos Palmares: “O quilombo do século XXI”?*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2010. <Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1162>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MACÊDO. M. D. de L. *Resistência cultural de estudantes negros da roça, nas escolas públicas de Santa Bárbara – BA.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2011/maria_dalva_de_lima_macedo.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. *Tradição oral afro-brasileira e escola, (des)encontros na encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara – BA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2004. <Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/marluce_de_lima_macedo.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MACHADO. L. H de A. *Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias antirracistas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010. <Não disponível para acesso>.

MACHADO, S. M. *Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental*. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/6020>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MONTEIRO, E. S. *Educação e discriminação racial: convergências e divergências na percepção de famílias negras e brancas no município de Cuiabá*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp075170.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MOURA, D. C. de. *Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3784>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

NASCIMENTO, L. G. *Aqui todos são iguais!:* Uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIRIO, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNR3N2VS0zc-FpuWXc/edit>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

NETO, J. E. C. *Escola: possibilidades e desafios da inclusão autônoma do afro-brasileiro a partir de categorias revisitadas da modernidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1905>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

NEVES, I. S. *Relações étnico-raciais na educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante (s) da Educação de Jovens e*

adultos da Escola Dra. Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas . Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/irani-da-silva-neves/view>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

OLIVEIRA, S. M. de. *A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam*. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. <Não disponível para acesso>.

_____. *A formação de atividades racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. <Não disponível para acesso>.

PAULINO, C. A. *Acesso diferenciado de alunos brancos e negros* – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2013. <Não disponível para acesso>.

RAMOS, A. O. *Práticas de Discriminação Racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sentidos de Professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/Dissert_AlineOliveiraRamos.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

RODRIGUES, A. B. *Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Educação). Uni-

versidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2570>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

RODRIGUES, R. M. M. *Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6943>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ROSA, A. S. *Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23032010-144503/pt-br.php>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SANTANA, L. A. *Histórias cruzadas: leituras de mulheres negras da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2008. <Não disponível para acesso>.

_____. *Relações Raciais no Cotidiano Escolar: percepções de Diretoras e Alunos de duas Escolas Municipais de Cuiabá*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012. <Não disponível para acesso>.

SANTIAGO, F. *O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. <Não disponível para acesso>.

SANTOS, J. N. dos. *Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://>

tede2.pucsp.br/handle/handle/10404>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SANTOS, M. A. dos. *Representações de gênero e raça no ensino fundamental: a construção da identidade do ser “menina negra” e do ser “menino negro”*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2009/marluse_arapiraca_dos_santos.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SANTOS, R. C. O. dos. *Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2011/roberto_carlos_oliveira_dos_santos.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SANTOS, S. E. dos. *As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014. <Não disponível para acesso>.

SANTOS, S. R. dos. *Tia, a Senhora é Negra Porque Quer: Narrativas Que Bordam Memória e Identidades*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3720>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SILVA, J. B. A. da. *As/os docentes de história da escolarização básica e a (des/re)construção das identidades negras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11099-jose-bonifacio-alves-da-silva.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SILVEIRA, A. C. *Raça e desempenho escolar: uma análise comparativa do desempenho de crianças negras e brancas em escolas*

integrantes do Projeto GERES em Salvador – BA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12976>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SOARES, L. N. *Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.pppeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2016/06/TD9141847882.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SOUZA, A. de M. *Representações de adolescentes brancos sobre jovens negras, alunos de uma escola pública no município de Araputanga-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp078708.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SOUZA, K. C. S. *Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luis do Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2009. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_17168215cec240afc3d89965304bad1b>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SOUZA, M. E. V. *Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253480/1/Souza,M.E.V.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

TEIXEIRA, C. S. *Conselhos escolares do Paranoá/DF: a participação dos atores sociais negros*. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13383>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

TELES, C. de P. *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*. Dissertação. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/pt-br.php>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ZANDONA, E. P. *Trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio: perspectivas em relação ao Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=127734>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA²

KÁTIA REGIS³

SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA⁴

O projeto *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte* teve seu início como proposição do Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No trâmite de sua aprovação inicial, envolveu a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB) e foi aprovado para financiamento, com um ano de execução, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). No decorrer da pesquisa, teve apoio institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), e contou com aporte de financiamentos complementares, especialmente de bolsas de

¹ Pesquisa financiada pelo CNPQ, CAPES, Fundação Araucária e SECADI/MEC.

² Doutor em Psicologia Social. Professor na UFPR.

³ Doutora em Educação. Professora na UFMA.

⁴ Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação da UFMG.

iniciação científica do NEAB-UFPR, do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social – Pesquisa e Extensão Universitária da Fundação Araucária de Apoio Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, de bolsas IC/CNPQ e CAPES, da UFPR, da UFMG, da UFMA e da UFF.

O projeto de realizar uma ampla síntese do conhecimento produzido no Brasil sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se relaciona com o aumento de produção na área, assim como com a estruturação do GT21 na ANPED e com a aprovação do Artigo 26A da LDB (modificado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08). Tem também o objetivo de preencher uma lacuna nesta área que não dispõe de um estado da arte como outras áreas de pesquisa em educação no Brasil (ROCHA, SILVA FILHO e STRENZEL, 2001; BARRETO e PINTO, 2001; ANDRÉ, 2002; HADDAD, 2002; SPOSITO, 2002; LOPES e MACEDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014).

O levantamento de artigos, teses e dissertações foi realizado no segundo semestre de 2015 pelas equipes do NEAB-UFPR, Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, e NEAB-UFMA. Foi também realizado um levantamento de livros produzidos pelos NEABs por equipe da UFMG.

Para as revistas, uma primeira definição necessária era selecionar os periódicos que são da área de Educação. A partir da consulta das planilhas de avaliação Qualis de 2012, de periódicos indexados pela EDUBASE da Unicamp, um dos principais indexadores da área de educação no Brasil, que à época permitiu acesso on-line (não conseguimos acesso via web da listagem do outro indexador importante da área, o repositório Bibliografia Brasileira de Educação do INEP) e dos relatórios de reuniões e uma publicação do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) da ANPED, chegou-se a um total de 266 periódicos publicados entre 2003 e 2014. As buscas

foram realizadas diretamente nos sites das revistas. Para o trabalho de busca de artigos foi mobilizada uma equipe de 11 bolsistas de iniciação científica da UFPR.

Em seguida, uma série de informações foram extraídas dos artigos e dispostas em planilha excel com informações nas colunas. Foi realizada pela coordenação a leitura dos títulos e resumos de 652 artigos que haviam sido recuperados. Os artigos foram inicialmente agrupados em 19 diferentes categorias. Diversos artigos foram considerados como não tomando parte da área de educação das relações étnico-raciais e foram excluídos. Os artigos da categoria “educação indígena” foram separados, em função da não existência de especialistas desta área na equipe de pesquisa. Restaram então 488 artigos.

A busca de teses e dissertações estava sendo realizada pela equipe de pesquisa da UFMA, de forma paralela. Inicialmente, foi planejada para ser realizada no Banco de Teses da CAPES, que é um repositório de resumos que deveria ser completo. No entanto, o referido banco de dados esteve em manutenção durante o período de realização das buscas e foi colocado no ar de forma limitada, com acesso aos resumos publicados apenas de 2011 e 2012. A busca foi então realizada pela página web de cada um dos programas de pós-graduação e cursos de mestrado acadêmico da área de Educação. Utilizando os mesmos descritores, foram localizadas 876 entradas e foram selecionadas 631 teses e dissertações para análise. As informações de cada categoria foram transpostas a planilhas excel.

As equipes de pesquisa envolveram diversas universidades, programas de pós-graduação em Educação e NEABs. As equipes no período das buscas foram compostas por:

- UFPR: Paulo Vinicius Baptista da Silva; Lucimar Rosa Dias; Valeria Milena Ferreira; Rosa Amália Espejo Trigo (pos-doc); doutoranda Débora Cristina de Araújo; doutorando Wellington

Oliveira dos Santos; doutoranda Rita de Cássia Alcaraz; IC Daiane da Silva Vasconcelos; IC Pietra Izabela Barbosa; IC Thalita Carlota Arica; IC Roberta Regina Chaves Veloso; IC Cintia Raquel Moreira Ribeiro; IC Edlonson de Oliveira; IC Cleverton Quadros; IC Antonio Anderson Ribeiro; IC Maria Leonora Pereira Cabral; IC Isabela Camila dos Santos; IC Jarson Brenner Borges; IC Lucas de Lima Schmoller.

- UFMA: Kátia Regis; Marcelo Pagliosa; Doutorando Richard Christian Pinto dos Santos; Profa. Ma. Grace Kelly Sobral Souza.
- UFMG: Shirley Aparecida de Miranda; Rodrigo Ednilson de Jesus; Doutoranda Carmen Regina Gonçalves; Mestranda Suelen Alves dos Santos; IC Franz Galvão Piragibe; IC Silvia Maria de Miranda.

A equipe da UFPR havia realizado a leitura de todos os títulos e resumos e agrupado os artigos em 19 categorias, ao passo que a equipe da UFMA leu os títulos e resumos das teses e dissertações e as organizou em 18 categorias. Boa parte das categorias era coincidente, o que facilitou a organização num mesmo grupo de categorias. Algumas categorias foram incorporadas ou agrupadas, de forma a chegar a um número de 13, a seguir agrupadas em 11 categorias, mesmo número de doutores que compunham a equipe naquele momento. Tal organização por temas aproxima esta pesquisa mais das coordenada por Morosini (2001), Sposito (2002) e Haddad (2002), dentre as pesquisas da série de estados da arte em Educação mantidas pelo INEP. Esta organização do universo de publicações em categorias em mesmo número de pesquisadores/as tinha o propósito de constituir o corpus a ser analisado, de forma a não deixar de fora nenhuma publicação do universo identificado. Posteriormente, uma das categorias foi desdobrada; livros didáticos e literatura inicialmente estavam agrupados, mas, ao final, foram analisadas de forma independente,

com a conclusão do doutorado e continuidade de participação da Dra. Débora Cristina de Araújo como pesquisadora da equipe.

Muitos dos artigos, teses e dissertações abordam concomitantemente mais de um tema. Tais textos poderiam ser classificados em mais de uma categoria, mas a opção foi classificar cada artigo em uma única categoria (a mais proeminente pela leitura de título, resumo e palavras-chave), em função do grande número de publicações a serem analisadas. O Quadro 1 a seguir apresenta os números de publicações selecionadas para análise, por categoria:

Quadro 1 – Número de teses, de dissertações e de artigos selecionados para análise, por categoria

Categoria	Número de teses e dissertações	Número de artigos
Currículo	63	37
Ações afirmativas	69	94
Formação de professores	28	51
Livro didático	28	11
Literatura	14	27
Implementação da lei nº 10.639/2003	46	65
Relações étnico-raciais nas instituições educacionais	58	38
Identidade negra e Multiculturalismo	103	56
História afro-brasileira	35	31
Movimento negro e educação		
Religiosidade	65	29
Juventude negra		
Quilombos	48	24
Cultura: outros currículos outras pedagogias	41	31
Total	598	494

Fonte: Tabulação da pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*, 2016.

A seguir, os artigos, teses e dissertações de cada uma das 12 categorias passaram por uma nova leitura de resumos e, em casos específicos, de textos completos, para extrair novas informações dispostas em arquivo excel. Os dados foram lançados em colunas específicas, e na sequência organizados em tabelas simples de frequência, com uso do software SPSS, o que possibilitou uma primeira visão panorâmica de diversos aspectos da produção em cada uma das categorias. Paralelo a este trabalho, os artigos foram impressos e disponibilizados aos/às pesquisadores/as, que realizaram a leitura na íntegra para a realização de análises mais qualitativas. Cada pesquisador/a responsável pela área de conhecimento realizou uma análise da produção de sua respectiva categoria, contando com o auxílio de um/a bolsista de iniciação científica e podendo ter, conforme disponibilidade de equipes locais, o auxílio de outros/as membros convidados.

Em cada um dos 12 eixos/categorias foi preparado um artigo contendo a análise da produção em artigos, e de teses e dissertações, seguindo um roteiro: panorama do eixo, temas recorrentes, temas emergentes, lacunas, sugestões para a Educação das Relações Étnico-Raciais e síntese conclusiva. Neste artigo, trazemos os dados gerais do conjunto de publicações, num trabalho que passou pela coleta, divisão do material nas 12 categorias, análise das mesmas e nova junção para a síntese integradora apresentada aqui.

Os resultados revelam um relevante crescimento da subárea no período 2003-2014, com aumento de variedade e complexidade das temáticas, das abordagens, das referências teórico-conceituais, das metodologias e procedimentos de pesquisa.

O projeto de realizar uma ampla síntese do conhecimento produzido no Brasil sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) foi uma tarefa que envolveu maior complexidade do que previsto em seu planejamento inicial. Além de envolver equipe interinstitucional e relativamente numerosa, demandou complementação de orçamento, via apoio com bolsas institucionais de fomento à pesquisa,

mobilizadas da CAPES, CNPQ e Fundação Araucária, nas universidades participantes, UFPR, UFMA, UFMG, UFF, UFPA, UFSCAR.

Como ponto de partida da síntese, retomamos os objetivos revisados no decorrer da pesquisa. O objetivo geral de mapear e sintetizar a “produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais entre 2003 a 2014 por meio da leitura das teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e dos periódicos Qualis A e B na área da educação e dos livros produzidos pelos NEABs e grupos correlatos” foi plenamente atingido, conforme expresso neste livro.

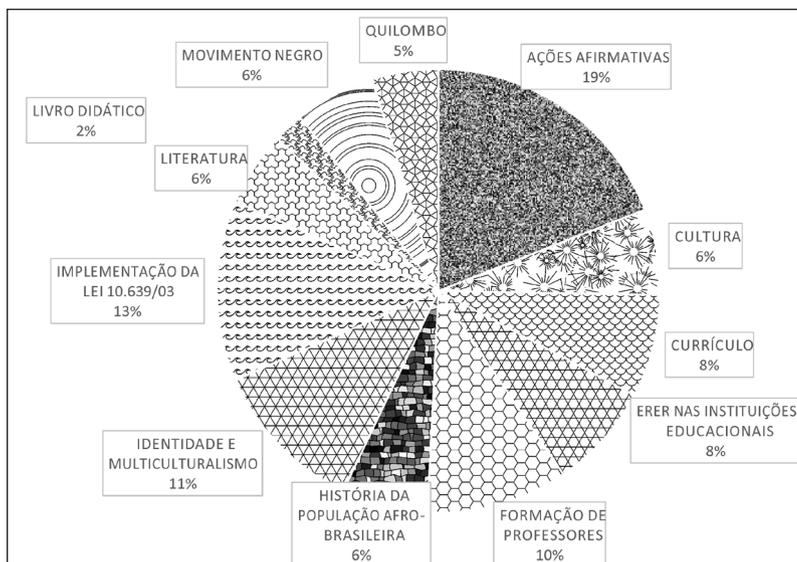
Igualmente, para os objetivos específicos: identificar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais; mapear a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais; sistematizar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais; identificar as temáticas recorrentes; categorizar as temáticas recorrentes; averiguar as abordagens teóricas e metodológicas dominantes; verificar quais são as temáticas emergentes; verificar quais as lacunas nesta produção; identificar as críticas e proposições apontadas pela produção acadêmica em análise; identificar as recomendações formuladas nos trabalhos analisados, no que diz respeito à implementação da Lei 10.639/03 e legislações dela decorrentes; organizar publicações com os resultados do Estado da Arte. Os dados analisados nos capítulos procedentes desta publicação não dão margem a dúvidas de que tais objetivos foram plenamente atingidos porque estão explicitados nos capítulos sobre cada uma das categorias de análise.

Dados gerais das publicações

A pesquisa selecionou 494 artigos, 476 dissertações e 122 teses da área de Educação. Certamente, não identificou todas as

publicações, mas o esforço foi de identificar o universo mais abrangente possível, e o universo de publicações analisadas não deixa dúvida a este respeito. A seguir, dispomos os dados mais gerais de dois grandes conjuntos de publicações, de artigos e de teses e dissertações.

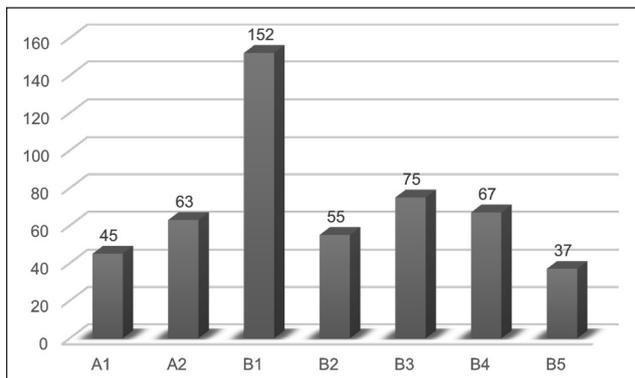
Gráfico 1 – Categorias dos artigos



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

No Gráfico 1, estão dispostos os dados relativos à distribuição dos artigos pelas categorias de análise, apresentando *Ações afirmativas*, com 19%; *Implementação da Lei 10.639/03*, com 13%; *Identidade e multiculturalismo*, com 11%; *Formação de professores*, com 10%; *Currículo*, com 8%; *ERER nas instituições escolares*, também com 8%; com 6%, diversas categorias, *Movimento negro*; *História da população afro-brasileira*; *Cultura*; *Literatura*; *Quilombos*, com 5%; finalmente, *Livros didáticos*, com 2%.

Gráfico 2 – Classificação dos artigos no Qualis/CAPES

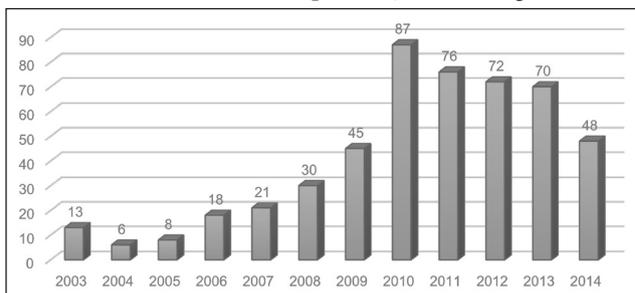


Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

Em relação à distribuição nas categorias da avaliação *Qualis*, as categorias de maior avaliação, especialmente a categoria B1, com 152 artigos, tiveram índices superiores às categorias de menor avaliação (B3 a B5), conforme os dados dispostos no Gráfico 2.

Os artigos recuperados para análise apresentaram um crescente de publicações ao longo dos anos posteriores a 2003, tendo como ápice 2010, mantendo-se alta nos anos seguintes, mas com diminuição gradativa nos anos e baixa em 2014 (Gráfico 3).

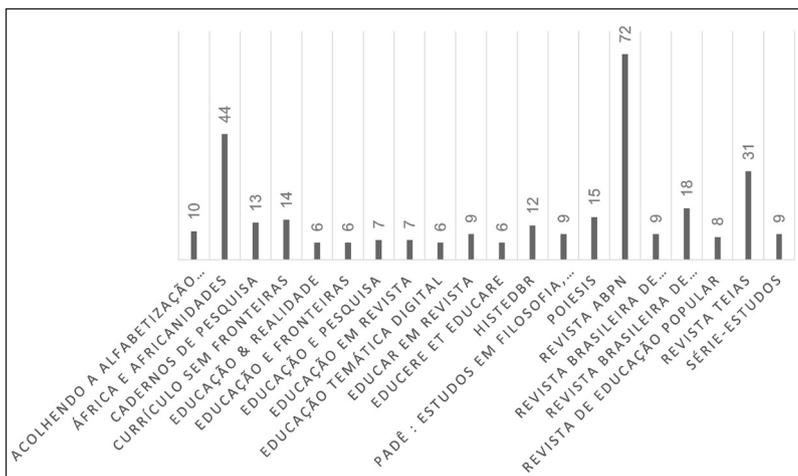
Gráfico 3 – Ano de publicação dos artigos



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

A revista com maior número de artigos recuperados foi a *Revista da ABPN*, com 72 artigos, seguida da *África e africanidades*, com 44.

Gráfico 4 – Principais revistas

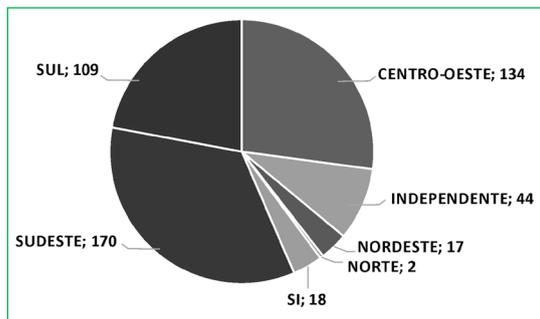


Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

A seguir, figuram a *Revista Teias*, com 31 artigos, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com 18, *Poiesis*, com 15, *Currículo sem Fronteiras*, 14, *Cadernos de Pesquisa*, 13. As revistas com foco específico na temática tiveram destaque, mas as revistas generalistas e tracionais na Educação contaram também com significativo número de artigos publicados.

A distribuição por regiões das revistas obteve maior concentração no Sudeste, o que já era esperado, haja vista a concentração de maior número de revistas nesta região. As regiões Centro-oeste e Sul contaram com expressivo número de publicações, ao passo que Nordeste e Norte tiveram participação mínima.

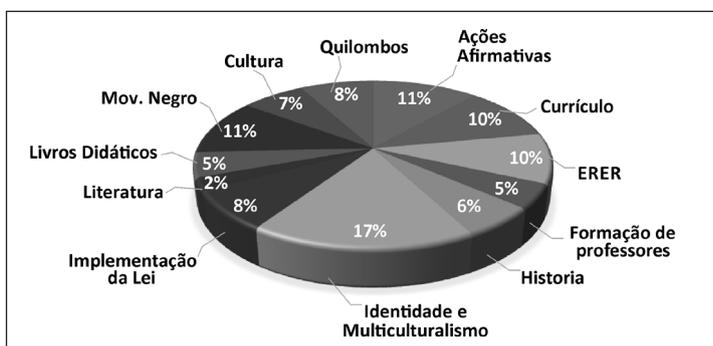
Gráfico 5 – Distribuição por regiões



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

Passando para os dados relativos a teses e dissertações, a distribuição por categorias resultou em 17% na categoria *Identidade e Multiculturalismo*; 11% na *Ações Afirmativas*; também 11% em *Movimento Negro*; 10% em *ERER nas instituições escolares*; os mesmo 10% em *Currículo*; 8% em *Implementação da Lei 10.639/03*; 8% em *Quilombos*; 7% em *Cultura*; 6% em *História da população negra*; 5% em *Formação de Professores*; 5% em *Livros didáticos* e 2% em *Literatura* (Gráfico 6). Exceto os extremos superior e inferior, tendeu ao equilíbrio.

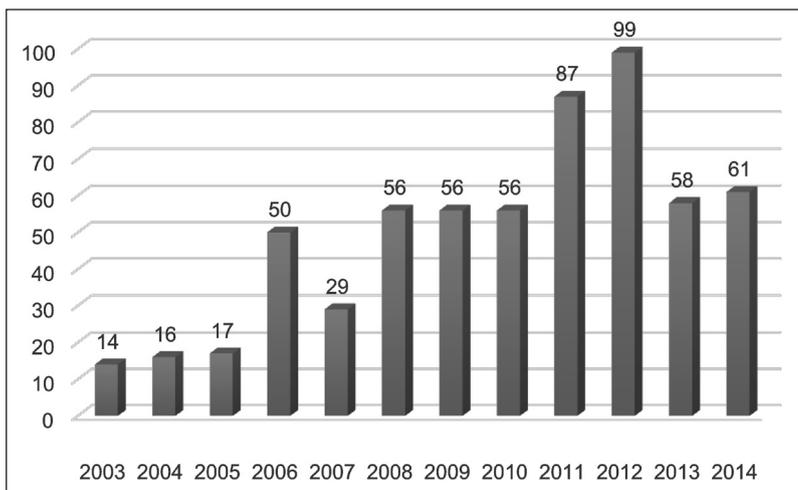
Gráfico 6 – Categorias das teses e dissertações



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

As teses e dissertações tiveram uma distribuição de publicações ao longo dos anos similar à dos artigos, com crescimento até o ano de 2012 e diminuição em 2013 e 2014 (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Ano de publicação das teses e dissertações



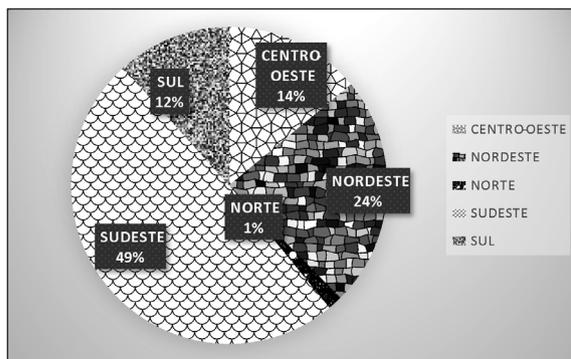
Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

Em relação à região de defesas das teses e dissertações, a concentração foi no Sudeste, com 49%, seguido do Nordeste, com 24%, Centro-Oeste, com 14%, Sul, com 12%, e Norte, com somente 1% (Gráfico 8). Em relação às revistas, observa-se aqui maior participação da região Nordeste e menor das regiões Centro-Oeste e Sul, ao passo que a hegemonia da região Sudeste se amplia.

As instituições nas quais foram defendidos os trabalhos foram muito diversas e, no Gráfico 9, apresentamos somente aquelas com maior concentração de trabalhos defendidos, iniciando com a PUC/SP e contando com outras universidades católicas, PUC/MG e UCB; a segunda foi a Universidade Estadual da Bahia e outras estaduais, USP, UERJ, UNICAMP, figuram no quadro; a terceira foi a UFMG e

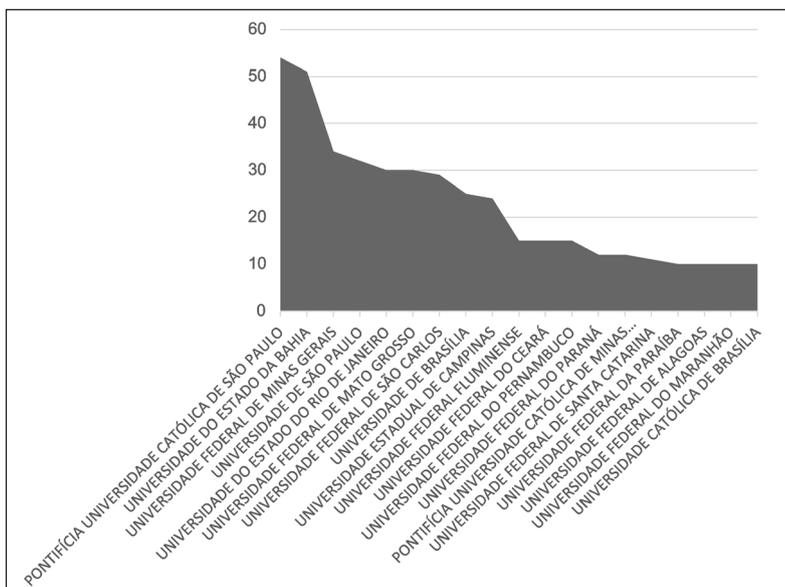
figuram neste quadro diversas universidades federais, UFSCAR, UFMT, UNB, UFF, UFCE, UFPE, UFPR, UFSC, UFPB, UFAL, UFMA.

Gráfico 8 – Região de publicação das teses e dissertações



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

Gráfico 9 – Principais instituições de defesa das teses e dissertações



Fonte: Pesquisa *Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte*, 2016.

2. Síntese de pontos do conteúdo das publicações

A análise das produções científicas que deram margem a esse *estado da arte* nos permite afirmar que *relações étnico-raciais* constitui um campo de conhecimento estável no âmbito das pesquisas em Educação. Além da frequência dessa produção, as abordagens das relações étnico-raciais em sintonia com a educação evidenciam características específicas que ampliam a análise do fenômeno educativo. De modo recorrente, as pesquisas no campo da Educação e relações étnico-raciais evidenciam limites para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Um dos pressupostos assumidos nas pesquisas desse campo é que a formação docente assume importância substantiva para a implementação da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, na medida em que concorre para desconstruções de representações homogeneizadoras sobre a sociedade brasileira. Não obstante, vigora a constatação da fragilidade dos percursos formativos. Pesquisas que analisam a Educação e relações étnico-raciais na perspectiva das instituições escolares chegam à mesma evidência sobre a fragilidade da formação docente para o tratamento da temática e indicam, como decorrência desse limite, a perpetuação do racismo em ambientes escolares.

A persistência do racismo como aspecto constitutivo do fenômeno educativo é a evidência de muitas pesquisas. No âmbito do currículo, as investigações constataam a incidência da lógica eurocêntrica das práticas curriculares que perpassam as relações étnico-raciais no cotidiano escolar e o tratamento desigual destinado aos(as) estudantes brancos(as) e estudantes negros(as), interferindo negativamente na trajetória educacional dos(as) estudantes negros(as). Ocorre também o destaque de que, em uma escola homogeneizadora e estruturada a partir da perspectiva do universalismo abstrato, as diferenças são tratadas como desigualdades e de maneira discriminatória.

A persistência de representações estereotipadas da população negra é enfoque recorrente nas pesquisas que tematizam a Educação e relações étnico-raciais a partir da análise dos livros didáticos. Essas pesquisas destacam o uso de iconografias relacionadas à miséria, violência, escravidão, reduzidas muitas vezes à folclorização. Com base no pressuposto do caráter sistemático e não casual das desigualdades raciais, as pesquisas demonstram a permanência de estereótipos, preconceitos e silenciamento da história, cultura e personagens negros nos livros didáticos. As análises sobre os livros didáticos revelam a ocorrência de imagens sobre a escravidão e as condições de vida dos sujeitos escravizados, muitas vezes usadas para ilustrar e não para acrescentar informação, conhecimento e crítica. A ênfase observada nos livros na tematização da escravidão é recorrentemente voltada para os senhores de engenho, a casa-grande, as relações de produção, deixando de apresentar as lutas e resistências dos negros, seus conhecimentos, tecnologias, histórias e participação na construção e formação da nação brasileira.

A Lei n. 10.639/2003 consiste num marco para as pesquisas no campo da Educação e relações étnico-raciais e sua implementação constitui-se num tema específico, analisado tanto no âmbito das políticas públicas quanto das práticas pedagógicas. As pesquisas fixam-se em torno da aplicabilidade dos parâmetros legais, que funcionam como a principal perspectiva para a constituição de uma educação que promova a igualdade racial.

As pesquisas no campo Educação e relações étnico-raciais ampliam a análise do fenômeno educativo a partir do enfoque em dinâmicas do racismo. Ao mesmo tempo, podemos identificar como construção emergente nas pesquisas desse campo as perspectivas analíticas que colaboram para conferir visibilidade a sujeitos, práticas e conteúdos simbólicos da educação.

A partir de um dos temas específicos do campo Educação e relações étnico raciais – o processo valorativo da cultura afro-brasileira e africana – interpretações são reconfiguradas e conferem

visibilidade a práticas não hegemônicas que estão a incluir a história e cultura africana e afro-brasileira. A perspectiva de ressignificação e valorização da identidade negra comparece nas análises sobre o protagonismo e luta dos negros na sociedade e sobre trajetórias de vida de intelectuais negros e negras; na reconfiguração do ângulo de interpretação sobre a história da África, com o enfoque a partir do legado deixado pelo colonialismo e pelas lutas anticoloniais; na emergência dos temas dos quilombos na educação, numa perspectiva que considera os efeitos discursivos da ressemantização a partir do reconhecimento jurídico que o configura como instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira.

Referências

ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. (Coords.). *Avaliação na Educação Básica (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

BRZEZINSKI, I. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: INEP, 2014.

HADDAD, S. (Coord.). *Educação de jovens e adultos (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coords.). *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

MOROSINI, M. C. (Coord.). *Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL, G. R. (Coords.).
Educação Infantil (1983-1996). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

SPOSITO, M. P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*.
Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

UMA APROXIMAÇÃO DAS METODOLOGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 A PARTIR DE UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE

LUCIMAR ROSA DIAS¹

MAYSA FERREIRA DA SILVA²

WILKER SOLIDADE³

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma parte dos resultados da Pesquisa Nacional o *Estado da Arte na produção sobre Educação e Relações Étnico-raciais entre 2003 a 2014*, coordenada pela UFMG, UFPR e UFMA⁴. Neste artigo trataremos questões relativas a uma das 11 categorias que foram organizadas na pesquisa: “A Implementação da Lei 10.639/2003”. Pretende-se discutir alguns aspectos capturados no material levantando sobre as metodologias citadas

¹ Professora da UFPR, Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFPR).

² Professora da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul, do NEAB/UFPR e doutoranda no PPPGE/UFPR.

³ Professor da Educação Básica, do NEAB/UFPR e Doutorando no PPPGE/UFPR.

⁴ Pesquisa Nacional Coordenada por Shirley Miranda (UFMG), Katia Regis (UFMS) e Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR). Os resultados de outras categorias em breve serão divulgados por outras publicações.

como possibilidades de efetivação da lei. Também nos serviremos de alguns elementos que este tipo de pesquisa suscita para dialogar sobre a produção acadêmica no campo dos estudos sobre Educação e Relações Étnico-racial (ERER), sobretudo indicando aos novos/as pesquisadores/ras questões importantes sobre este tema.

Como referido, no estado da arte⁵ foram encontradas 11 categorias. Entre elas, a denominada “A Implementação da Lei 10.639/2003”. Nossa opção é nos remetermos à LDB e seus artigos 26-A e 79-B. Porém, como estamos trazendo resultados de uma pesquisa que se constituiu a partir do material levantando, e uma das palavras-chaves indicadas pelos artigos foi “A implementação da Lei 10.639”, este é o termo que utilizaremos ao longo do artigo, embora nossa preferência recaia, como já dito, na referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A análise dos trabalhos nesta categoria foi organizada em dois momentos: um, quantitativo, para o qual se levantaram vários indicativos sobre quem, onde, quando foram produzidos os artigos, teses e dissertações. E o segundo momento tratou questões qualitativas. Buscou-se apreender do material o que indicavam como

⁵ De acordo com Ferreira (2002, p.257), “Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”. Consideramos que a Revisão Bibliográfica se distingue deste primeiro em sua abrangência e objetivos. Neste caso, tem-se um levantamento de um a cinco anos, a depender do tipo de pesquisa, se TCC, mestrado ou doutorado. O recorte temático é mais específico, pois o objetivo é sustentar a pertinência da pesquisa que está sendo elaborada, diferente do Estado da Arte, que pretende situar os estudos daquele campo.

“Implementação da Lei 10.639/2003”, tendo como expectativa identificar quais os temas recorrentes, quais se apresentariam como emergentes e quais as lacunas na produção.

Nesta categoria foram selecionados artigos, dissertações e teses no campo da Educação que faziam referência à Lei 10.639/2003 no seu resumo, apresentação ou palavra-chave. Encontramos 65 artigos publicados em revistas da área de Educação com Qualis A1 a B5⁶ e 49 teses e dissertações em páginas de programas de pós-graduação das universidades ou no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no momento da pesquisa (fevereiro a outubro de 2015). Dado o volume de material e o tempo restrito para sua análise, cerca de nove meses, instituímos um grupo de colaboradores/ras entre alunos/as de iniciação científica, doutorandos/as e de pós-doutorado⁷ que se dedicaram em diferentes momentos ao trabalho. Os artigos foram lidos na sua integralidade e as teses e dissertações foram apreciadas a partir dos resumos, introdução e conclusões e, quando necessário, foram feitas leituras em pontos específicos do material. A partir da leitura, foram constituídas três categorias, a saber: *Aproximação Abrangente*, *Aproximação Política* e *Aproximação Metodológica*.

⁶ A classificação é realizada pelos **comitês de consultores de cada área de avaliação da CAPES** seguindo **critérios previamente definidos pela área e aprovados pelo CTC-ES**, que procuram refletir a importância relativa dos diferentes periódicos para uma determinada área. Os critérios gerais e os específicos utilizados em cada área de avaliação da CAPES estão disponibilizados nos respectivos Documentos de Área. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero.

⁷ Agradeço a toda equipe: Bartolina Ramalho Catanante, Profa. Dra. da UEMS/ Pós-Doutora pela UFPR; Josiane Andrade, Bolsista IC da Fundação Araucária/UFPR; Thalita Arica, Bolsista IC Da Fundação Araucária/UFPR.

A categoria *Aproximação Abrangente* foi composta pelos trabalhos que discorrem sobre o tema em termos gerais, relatando a história do processo de produção e instituição da Lei 10.639/2003, por vezes recorrendo à história do Movimento Negro e terminando no momento histórico da aprovação da legislação. A segunda categoria, *Aproximação Política*, agrupou os textos que procuraram discutir a implementação da Lei 10.639/2003 na perspectiva das políticas públicas, isto é, foram considerados artigos que trataram do tema analisando as ações do governo federal ou de uma região do Brasil, de uma secretaria de educação estadual ou municipal ou mesmo de uma escola. Já na terceira categoria, *Aproximação Metodológica*, estão presentes os textos que focam a implementação da lei em práticas pedagógicas, citando área de conhecimento, materiais didáticos, disciplinas ou procedimentos didáticos, ou seja, todas as possibilidades didático-metodológicas para a efetivação da lei em pauta e esta que traremos para este artigo.

Para apreender estes quesitos, foi elaborada uma tabela com os seguintes itens: objetivo, metodologia, práticas pedagógicas/ações concretas, material didático utilizado, disciplinas citadas, autores/ras citados/as, órgãos citados, documentos e legislações citadas, propostas e recomendações. Porém, antes de adentrarmos nesta categoria específica, faz-se necessário contextualizar a produção encontrada no seu todo e trazer alguns alertas para os/as pesquisadores/ras.

Caracterização da produção: onde, quando e quem produz sobre a Lei 10.639/2003

Sabemos que muitas pesquisas de alta relevância para o campo de estudos da Educação para as Relações Étnico-Raciais foram produzidas antes do marco temporal da pesquisa. Isto é, não ignoramos a produção anterior, porém, esta não é objeto do período pesquisado.

Contudo, é fundamental dizer que, embora em volume menor, há pesquisas balizadoras realizadas nos anos 1980 e 1990 para o campo. Outro aspecto importante é informar que pesquisas importantes e conhecidas das autoras deste artigo⁸ não foram capturadas na busca porque os bancos de dados das universidades e dos institutos de pesquisa oscilam muito e, em alguns momentos da pesquisa, não estavam com o material disponível, o que também afeta o resultado de qualquer levantamento deste tipo.

Um aspecto relevante do material apontou as etapas e modalidades que dialogam com o que os pesquisadores/ras estão discutindo quando tratam de implementação da lei. Aliás, a primeira questão que nos chama a atenção nos trabalhos levantados é justamente a matriz teórica do conceito: implementação. Embora seja um termo altamente utilizado pelas/os pesquisadoras/res, não há uma apreensão teórica do mesmo. Sabemos que a discussão deveria dialogar diretamente com o campo da política educacional. No entanto, nem sempre, ou melhor, quase nunca os artigos fazem menção a este campo.

De acordo com o dicionário de sinônimos disponível *online*⁹, implementar significa: pôr em execução, pôr em prática (plano, programa ou projeto), realizar. Por óbvio, todos os artigos que tratam da implementação da Lei 10.639/2003 trazem uma análise ou proposição de realização das práticas desenvolvidas, seja por uma escola, uma sala de aula, uma ação feita por um/a professor/a ou governos municipais e/ou estaduais. Porém, em muitos casos os artigos se restringem a exemplificar de modo positivo esta execução, ou o mais comum, criticar a não existência desta. Poucos são aqueles que refletem sobre a implementação a partir da discussão desta como uma

⁸ Embora tenhamos um homem como autor, usaremos o feminino para nos referirmos a nós mesmas neste artigo, estando nosso colega de pleno acordo de que, neste caso em que são duas mulheres e um homem, o mais adequado é o genérico feminino.

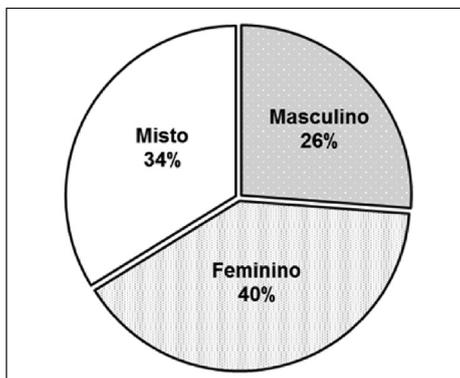
⁹ Disponível em: <<https://www.significados.com.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

política educacional pública, considerando a literatura da área. Para Mainardes (2006)

[...] o foco da análise de políticas deveria **incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática**. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50, grifos nossos).

O autor situa a importância do discurso sobre a política considerar os profissionais que sobre ela tratam. Por isso, uma das nossas intenções foi buscar identificar quem produz e de onde vem a produção sobre o tema da Implementação da Lei 10.639/2003. A primeira resposta encontrada foi sobre a filiação de sexo (masculino e feminino) de quem produz. Podemos observar no gráfico a seguir que uma parte significativa dos artigos publicados tem autoria mista (34%), ou seja, são escritos por homens e mulheres, e outra é publicada exclusivamente por homens (26%), sendo 40% de autoria de mulheres.

Gráfico 1 – Porcentagem, por sexo, da autoria dos artigos analisados



Fonte: Elaborado pela bolsista de IC Talita Arica, 2016.

Parece equilibrado do ponto de vista do sexo das/os autoras/res, com uma presença maior de mulheres, embora a diferença seja pequena. Se consideramos que as mulheres são a grande maioria de professoras na rede de Educação Básica e nos cursos de licenciatura, que em tese deveriam estar produzindo os elementos da implementação da Lei 10.639/2003, pois esta incide diretamente no currículo escolar, então poderíamos esperar uma participação bem maior de mulheres nesta produção. De acordo com dados da Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2016), as mulheres compõem 81,5% do total de professoras/res da Educação Básica do país. Porém, mesmo crescendo a participação feminina, em 2014, com relação ao perfil do docente em Ensino Superior, “[...] esses profissionais são homens, com idade entre 35 a 37 anos, doutores na rede pública e mestres na rede privada” (INEP, 2016, p. 31)¹⁰.

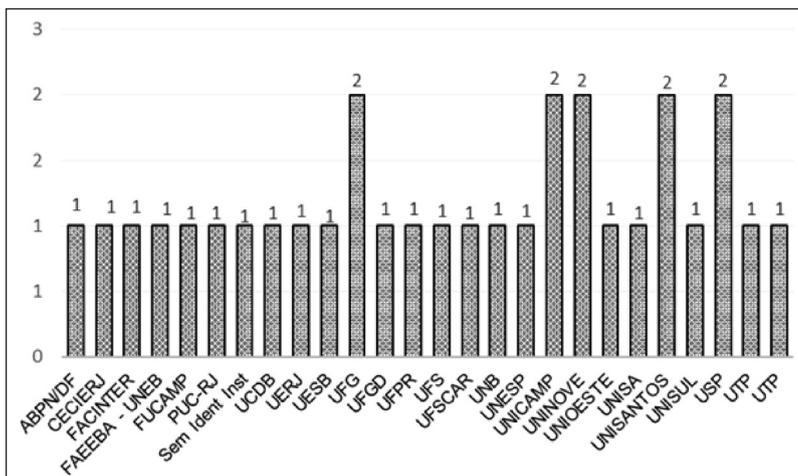
No entanto, é importante ressaltar que a produção acadêmica, as publicações, etc., são espaços de poder e obviamente isso incide sobre os números apresentados. Possivelmente, são as mulheres as maiores responsáveis pela implementação justamente porque são maioria absoluta na Educação, especialmente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E também há um número significativo delas no Ensino Superior. Porém, o ato de publicar é também ocupar espaços de poder no campo acadêmico e novamente se repete a questão dos processos de maior dificuldade de as mulheres ocuparem o poder. O que nos leva a indicar a importância das pesquisas realizadas por mulheres se transformarem em artigos, pois são eles “a voz” da produção e, portanto, as mulheres precisam “falar” mais sobre este processo que está em mãos femininas, em sua maioria.

Outra questão da pesquisa foi quais revistas e instituições publicam a produção, de acordo com o tempo de corte do levantamento.

¹⁰ Para mais informações, ler *Resumo técnico: Censo da educação superior 2014*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

Foram encontradas 30 revistas, com a seguinte distribuição por instituição:

Gráfico 2 – Quantidade de Revistas analisadas por IES de vínculo.



Fonte: Elaborado pela bolsista de IC Talita Arica, 2016.

O que primeiro se nota é pulverização entre as revistas que recebem artigos que tratam do tema. Além disso, é alarmante a constatação do número quase irrisório em cada uma das instituições. As que mais publicaram neste período têm no máximo dois artigos. Tal fato nos instiga a pensar em diferentes explicações para este baixo número. Uma delas é que os/as pesquisadores/ras sobre a Implementação da Lei não estão investindo em publicar suas investigações em formato de artigo, pois há produção significativa na academia. Uma das autoras deste artigo é orientadora de pós-graduação e, após a aprovação das dissertações pelas bancas, é necessário, como orientadora, continuar insistindo com suas orientadas para que façam as correções e depositem a versão final, que lhes dará o título de mestra/doutora. Se é difícil dar sequência ao trabalho, que não termina na defesa, prosseguir com a publicação de artigos é ainda mais

complicado. Há necessidade de espriar entre os/as pesquisadores/as deste campo os modos pelos quais opera a cultura acadêmica. Não basta realizar a pesquisa, é fundamental que se tenha continuidade no processo, que inclui participação em eventos científicos e a publicação, fato mais valorizado no meio acadêmico.

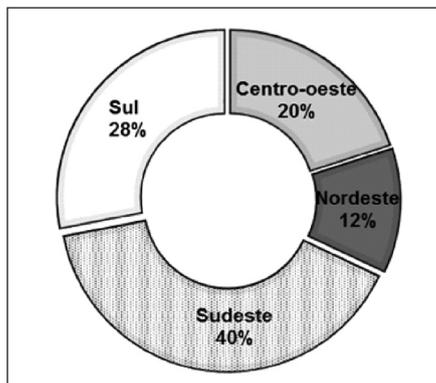
Outra hipótese possível é que boa parte dessas revistas trazem resultados de pesquisa. No entanto, pela própria particularidade do tema (implementação), implica necessariamente um campo empírico, ou seja, muita produção que trata desta área pode se configurar como relatos de experiências, o que não teria muita recepção em revistas acadêmicas. Como já dissemos, é pouco perceptível nos artigos um mergulho no campo teórico das políticas educacionais. De acordo com Mainardes

[...] **o contexto da prática** é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. **Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas”** dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53, grifos nossos).

Como o autor aponta, a própria terminologia utilizada pelos/as pesquisadores/ras do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais é posta em cheque pelos pesquisadores do campo das políticas educacionais, que consideram que a **implementação** não revela a dinâmica de uma política na sua efetivação. Também não conseguimos precisar com os dados os motivos pelos quais a maior publicação se concentra em apenas três revistas.

Outro aspecto interessante a ser observado foram as regiões que mais publicaram artigos sobre a Implementação da Lei 10.639/2003. O gráfico a seguir ajuda a ter uma boa ideia sobre isso.

Gráfico 3 – Porcentagem de revistas analisadas por região



Fonte: Elaborado pela bolsista de IC Talita Arica, 2016.

Constata-se a predominância da Região Sudeste, o que não causa surpresa, por termos nesta região mais universidades e programas de pós-graduação que são o *locus* principal deste tipo de material. No entanto, ele nos apresenta a surpresa de uma produção significativa da Região Centro-Oeste. Tal fato não se explica pela análise do material. Para isso, teríamos que nos deter em cada uma das revistas e buscar identificar a origem destas por região e se elas possuem Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) ou semelhantes, que impulsionam a publicação deste tipo de tema. Porém, não foi possível realizar este levantamento nesta pesquisa, o que poderá ser feito por outros/as pesquisadores/ras.

O que conseguimos fazer foi refletir sobre alguns aspectos deste processo. Buscamos identificar as revistas que mais publicaram e analisamos como tais revistas se enquadram no Qualis-Periódicos, sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação, no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Sabemos que este não é único parâmetro para avaliar uma publicação, entretanto, serve para dimensionarmos como a produção em EREER se encontra em relação ao campo científico.

Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Entre as revistas com maior publicação, está África e Africanidades, do estado do Rio de Janeiro, segundo informações retiradas da própria página:

A REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES desde maio de 2008 vem preenchendo destacado espaço na vida cultural e acadêmica brasileira, pois é um dos poucos periódicos nacionais inteiramente dedicado a temas africanos, afro-brasileiros e afro-latinos que agrega conteúdos acadêmicos, de informação, entretenimento e subsídios para a prática pedagógica e pesquisas escolares da educação básica. Os trabalhos publicados na REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES têm promovido a reflexão e o debate acadêmico e pedagógico sobre temas como a História do negro no Brasil; educação étnicorracial; preservação do patrimônio, territorialidades negras; relações raciais e os complexos processos de construção identitária e cultural. Todo o conteúdo da REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES está dividido em quatro núcleos: Espaço Acadêmico (formado por artigos, resenhas e relatórios de pesquisa), África e Africanidades na Sala de Aula (suplemento totalmente destinado a subsidiar alunos e professores da educação básica); Colunas (textos com caráter informativo e de entretenimento que abrangem diversos temas tais como direito, finanças, cinema, saúde, beleza, comportamento) e por último catálogo de Fontes de Pesquisa sobre a temática negra formado por museus, centros culturais, bibliotecas, arquivos do Brasil e do exterior. A REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES é um periódico on-line com publicação trimestral com acesso totalmente gratuito. **Nascida da iniciativa de um grupo de professores, pesquisadores, estudantes, técnicos e especialistas.** CADERNOS ÁFRICA E AFRICANIDADES é uma coleção temática em formato impresso com os melhores textos publicados no periódico on-line como forma de ampliação do acesso ao seu conteúdo e como forma de estratégia de sustentabilidade. Atualmente temos publicados sete edições. Tendo como missão a divulgação de estudos relativos às temáticas africanas, afro-brasileiras e afro-latinas e o subsídio

de práticas pedagógicas e formação continuada de professores da educação básica a REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES [...] ¹¹. (grifos nossos)

A Revista África e Africanidades demarca um campo específico na sua publicação, tal como colocado no seu texto de apresentação, acima reproduzido, e que destacamos aqui novamente: “[...] um dos poucos periódicos nacionais inteiramente dedicado a temas africanos, afro-brasileiros e afro-latinos”. Consideramos essa definição política muito importante, pois, se nos detemos apenas nos critérios definidos pela CAPES, ela tem Qualis B4. Contudo, a análise realizada pelo grupo de pesquisa constata que desde seu início, em 2008, a revista cumpriu (e cumpre) um importante papel de difusão de conteúdos relativos ao campo dos estudos sobre EREER e foi uma das poucas que publicou material relativo à implementação da lei na Educação Infantil. De outro lado, encontramos, com característica semelhante à anterior, mas como forte inserção no campo da pesquisa, a *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)* (ABPN). Sediada no Distrito Federal, possui Qualis B2. Ela se caracteriza pela “[...] promoção dos Direitos Humanos da população negra na América Latina e Caribe” e, de acordo com a página da revista:

Seu principal objetivo é dar visibilidade às discussões sobre relações raciais a partir da produção de pesquisadores(as) e intelectuais negros(as), bem como de outros(as) comprometidos(as) com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional. Tem como público-alvo pesquisadores(as) e comunidade acadêmica em geral, membros de organizações e instituições que trabalham com a questão racial, pessoas interessadas no debate sobre as relações raciais. ¹²

¹¹ Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/quem_somos.html> Acesso em: 23 mar. 2018.

¹² Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/index>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

Outra revista que aparece entre as que mais publicaram é a *Educar em Revista*, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esta possui Qualis A1, ou seja, está no topo da classificação. A UFPR tem um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros desde 2004 e um dos seus fundadores, o professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, tem uma inserção consolidada na pós-graduação, o que em parte explicaria a produção significativa publicada na revista, que tem um grau de exigência bastante rigoroso. Outra revista com maior número de artigos é a *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, da Universidade de São Paulo, com Qualis B2. Já a revista *Teias*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro possui Qualis B1.

A constatação de que as revistas que mais publicaram sobre a implementação da lei são as que estão bem qualificadas é um importante indício de que a produção possui entrada, quando chega nesses periódicos que têm critérios rígidos de avaliação. O que nos permite inferir que a produção submetida a essas instâncias apresenta alta qualidade, sendo, portanto, recomendado que os/as pesquisadores/ras do campo façam seus trabalhos chegar nesses periódicos. Além de fornecer um dado importante sobre a receptividade do tema por pesquisadores de diferentes matizes, é um alerta para que pesquisadore/ras do campo da ERER se inscrevam para serem avaliadores/ras dos muitos periódicos brasileiros, pois todos os artigos nessas revistas recebem avaliação em geral pelo sistema “Revisão por pares” (*peer review*).

O sistema de avaliação por pares, “peer review”, deve ser pautado no mérito acadêmico-científico-tecnológico do pesquisador ou do curso e utilizar critérios qualitativos, admitindo-se, no entanto, que subsidiariamente se utilizem critérios quantitativos. Os critérios precisam ser amplamente conhecidos (e legitimados), as mudanças requerem amplo debate e a construção de consensos. Na avaliação por pares, necessariamente, os critérios pertencem à comunidade avaliada e não aos avaliadores, caso

contrário, a avaliação não seria realizada por “pares”! (EDITORIAL, *Quim. Nova*, Vol. 28, no. 6, 939, 2005).

Os aspectos observados são em geral se os artigos são resultado de pesquisa ou propostas de projetos e analisam a competência da escrita acadêmica, isto é, se o texto está adequado ao gênero, se tem correção da Língua Portuguesa padrão e se cumpre as normas previstas para aquele período. Em geral, no Brasil são as regidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que é uma entidade privada sem fins lucrativos responsável pela normalização técnica de diversos setores no Brasil. As normas ABNT são importantes para a produção acadêmica e científica, pois têm por objetivo manter um padrão uniforme na estrutura e apresentação dos trabalhos, para que seja compreendido e aceito em qualquer outra região do Brasil.

Os dados apresentados neste item nos possibilitam delinear um quadro sobre a produção acadêmica que trata da Lei 10.639/2003, mesmo que considerando apenas as informações quantitativas. Por exemplo: é necessário maior investimento dos programas de pós-graduação para equalizar os estudos referentes à EREER; as cotas nos programas de pós-graduação poderão melhorar esse quadro, dando maior envergadura ao tema nos programas, superando o isolamento de termos apenas uma produção no campo por instituição. As revistas mais qualificadas precisam incluir o tema da EREER no seu escopo, a fim de contemplar os/as pesquisadores/ras iniciantes. Isso poderia se dar tendo avaliadores(ras) da área e estimulando dossiês temáticos.

Para maior densidade das proposições acima depreendidas dos aspectos mais gerais do material, iremos a seguir analisar qualitativamente as produções, de acordo com as subcategorias anunciadas.

A análise do material considerou as mesmas subcategorias para artigos, teses e dissertações. No entanto, como a análise do material foi realizada separadamente, dadas as especificidades de cada gênero

textual, apresentamos a seguir o que foi encontrado em cada um dos subgrupos.

Nos artigos que se propõem a tratar da implementação da lei, a subcategoria *Aproximação Abrangente* organizou material que discorre sobre o tema em termos gerais, relatando a história do processo de produção e instituição da mesma, por vezes, recorrendo à história do Movimento Negro e terminando no momento histórico da aprovação da legislação. Na segunda subcategoria, foram incluídos os textos que procuraram discutir a implementação da lei na perspectiva das políticas públicas. Nesse sentido, foram consideradas as pesquisas e artigos que trataram do tema analisando as ações do governo federal, de uma região brasileira, de uma secretaria de educação estadual ou municipal ou mesmo de uma escola. Já na terceira subcategoria estão presentes os textos que focam a implementação da lei em práticas pedagógicas, citando área de conhecimento, materiais didáticos, disciplinas ou procedimentos didáticos, ou seja, todas as possibilidades de concretização didática da lei em pauta.

A segunda classificação, *Aproximação Política*, abrange os trabalhos que versam sobre a constituição legal dos preceitos que alimentam a esfera política, recorrendo para isso a um apanhado histórico-político-social que explicita as correntes de pensamento (debates, congressos, encontros, etc.) que convergiram na promulgação da Lei 10.639/2003 ou em tomadas decisórias dela derivada. Exemplo: os embates do Movimento Negro, representado no Congresso e no Ministério da Educação pelo deputado Jorge Hage, durante os anos de 2003 e 2004, resultaram na composição do Parecer 003 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A seguir, detalharemos a categoria *Aproximação Metodológica*, considerando os artigos.

A categoria Lei 10.639/2003 em artigos A1 a B5: aproximação metodológica

Neste item, apresentamos o resultado da análise de 29 artigos enquadrados na subcategoria *Aproximação Metodológica*. Eles foram publicados em revistas com Qualis de A1 a B5 no período de 2003 a 2014. Todos fizeram referência à implementação da Lei 10.639/2003.

O presente texto traz o que os/as autores/ras refletem acerca das possibilidades e desafios para a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação brasileira em diferentes áreas do conhecimento. Destacaram-se neste aspecto os campos de História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências e Educação Física. Ou seja, as áreas curriculares nas quais mais se estuda a aplicação da lei são justamente as citadas no artigo 26-A. A maioria apresenta resultados de pesquisas e/ou de experiências realizadas em instituições de Educação Básica. Apenas um tratou de ações em um Centro de Educação Especial, outro, em um curso técnico e também investigou um museu. Este quadro nos leva a pensar que, embora o Parecer 03/2004 do CNE amplie consideravelmente a perspectiva que está colocada no artigo, as pesquisas e as práticas concentram-se no que está posto somente na lei, o que limita a implementação de uma educação antirracista. Mas é coerente com a perspectiva que se coloca, que é investigar tão somente a lei.

Destacam-se de modo recorrente críticas sobre as relações étnico-raciais vigentes e a necessidade de construção de uma identidade positiva para negros e negras. Ressaltam-se também as contribuições do Movimento Negro, problematiza-se o racismo, o preconceito, a discriminação racial, o mito da democracia racial, o eurocentrismo, a ideologia de branqueamento e a pedagogia racista. Esses temas contribuem para o debate sobre a complexidade das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A produção problematiza a escolha

dos conteúdos curriculares que não incluem temas relativos à história e à cultura afro-brasileira e africana, mas detalham pouco o que seriam estes conteúdos. No entanto, não há dúvidas quanto à perspectiva com a qual os textos trabalham. Mesmo quando não citam os autores/rãs, trata-se de análises que compreendem o currículo e suas práticas como espaços de poder e conflito. Como dito por Tomaz Tadeu da Silva, pensam-no como “[...] territórios contestados” (2010, p. 16), e nesse sentido operam a partir das teorias críticas ou pós-críticas. Alguns poucos apresentam como amparo teórico as perspectivas descolonizadoras.

A riqueza desse tipo de artigo é que deles podemos apreender os recursos que estão sendo utilizados para a materialização do que os próprios trabalhos estão chamando de Implementação da Lei 10.639/2003. Podemos, pela leitura do material, afirmar que nesta perspectiva há experiências que abarcam da Educação Infantil até o Ensino Médio e à educação profissional. Apenas um faz referência ao Ensino Superior. Ou seja, a instituição de disciplinas, ou como as universidades têm respondido à demanda para dar cabo da legislação que indica que a EREER deve estar presente também na formação inicial, ainda é um campo pouco visitado, tanto no que diz respeito às pesquisas quanto aos próprios relatos de experiência.

Contudo, um número considerável de artigos, especialmente da Revista Áfricas e Aficanidades, relata experiências realizadas em sala de aula com crianças, jovens e adultos. Talvez pelo fato de não serem resultados de pesquisa, há pouco embasamento teórico-metodológico e a centralidade está em descrever o trabalho realizado. Assim, encontrou-se exemplos de experiências práticas desenvolvidas em ambientes escolares, como a apresentação de uma atividade em que a professora expõe de maneira lúdica para as crianças a fauna africana, na disciplina de Educação Artística, utilizando-se de fotos, mapas e outros materiais, conseguindo assim colocar as crianças em

contato com a diversidade cultural, porém reiterando o foco em uma imagem de África “selvagem”.

Outros relatos de práticas apresentaram que a implementação da lei se deu pela discussão sobre o pertencimento à identidade negra, estímulo às crianças negras a se autoidentificarem de forma positiva, o respeito às diferenças e questionamento do preconceito. Para atingirem este propósito, utilizaram diferentes materiais didáticos: desenhos animados, exibição de filmes, globo terrestre, mapas e livros. Analisa-se que as práticas encontradas possuem muitas semelhanças, principalmente com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Educação Básica. O filme mais citado para o trabalho com crianças foi *Kiriku e a feiticeira*, por exemplo. Quando citadas obras literárias, há maior diversidade. Foram nominadas: *Bruna e a galinha d'Angola*, *As tranças de Bintou*, *Ana e Ana*, *Histórias da Preta*, *Menina Bonita do Laço de Fita*, *O mito de Odé, o caçador*, *Chuva de Manga*, *Krokô*, *Galinholá e a Negrinha*, *O cabelo de Lelê*, *Bichos da África 1, 2, 3*, *Olhar a África e ver o Brasil*, sem citar qual volume, por exemplo. Alguns desses livros, como é o caso de *Menina Bonita do Laço de Fita*, já bastante criticado por alguns estudiosos da área de literatura afro-brasileira. Além desses materiais, há descrição de atividades como: confecção de bonecos de pano, produção de teatro, vídeos, uso de CDs. A identificação dos livros e filmes por títulos é algo que acontece pouco na descrição das experiências. Em geral, diz-se que usou esse tipo de material, porém, não há nenhuma consideração crítica ou justificativa sobre a escolha.

Em relação aos artigos que relatam práticas de implementação da lei no Ensino Fundamental e Médio, sobressaíram-se as práticas realizadas por meio de projetos, elaboração de áudio e livro, realização de debates, apresentações culturais de música de origem negra, produção de poesia, de contos e dissertações e realização de evento. Os trabalhos apresentam como objetivos despertar nos alunos a reflexão sobre preconceitos e intolerância religiosa, sendo algumas atividades abertas à comunidade. Outras atividades foram realizadas

em praças, bairros e na própria escola, como: exibição de filmes alguns citados foram: *Vista a minha pele*, *Quilombo*, *Uma onda no mar*, *Xica da Silva*, *Cafundó*, *Ó, pai Ó*, *Narradores de Javé*, *Kiriku e a Feiticeira*, *Querô*, *N'Zinga* e documentários como: *Olhos azuis e Meninos do tráfico*. Além disso, são relatadas atividades como: capoeira, grafite, *hip-hop*, recital de poesia, teatro, culinária, desfiles, exposição de arte, conferências e minicursos abertos à comunidade. Alguns relatos de experiência focam em ações que trazem para os estudantes exemplos de líderes negros, contribuições dos africanos para a cultura brasileira, as personalidades negras na sociedade brasileira e suas marcas na Engenharia, na Medicina, na Geografia e na Literatura Brasileira. Além de organização de exposição de fotos de negros de forma positiva e visitas a comunidade quilombola.

Outro aspecto que vale menção é que nestes textos os conteúdos citados propriamente ditos, isto é, temas que são mais comuns de serem encontrados em propostas pedagógicas, são prioritariamente da área de História, mas com foco, podemos dizer, emancipatório, tais como: a conquista da América pelos europeus, objetivos da colonização, características do continente africano, tráfico negreiro, a importância da mão de obra africana nos períodos colonial e imperial, o processo da abolição em 1888. Enfocou-se temas como: a Guerra de Canudos, Cangaço no Nordeste, A Revolta da Vacina, A Guerra do Contestado, A Revolta da Chibata e o Movimento Operário de São Paulo – essas abordagens, segundo os relatos, permitiram uma reflexão por parte dos alunos sobre a construção da história pelos marginalizados, principalmente pelos afrodescendentes.

Discutiu-se também a diferença entre escravidão e sistema escravista, além do fato de a África ser considerada o berço da humanidade, desenvolveu-se atividades de pesquisa sobre as contribuições africanas na formação do idioma nacional, o funcionamento da sociedade açucareira, a fuga dos negros, revoltas, formação de quilombos e a sua estrutura, tratou-se da figura do capitão do mato e os grandes líderes do quilombo dos Palmares, trabalhou-se com o documento – *Tratado dos escravos levantados* – ocorrido na Bahia,

em 1789, no qual os cativos negociavam melhores condições de trabalho para retornarem às atividades, a urbanização que ocorreu na região de Minas Gerais e o processo de extração de pedras preciosas e os processos de alforria, e as estratégias utilizadas pelas mulheres para alcançar sua liberdade e a de sua prole. Abordou-se também a escravidão urbana e as suas peculiaridades.

Considerações Finais

Um ponto que vale ser ressaltado sobre a implementação da lei, encontrado nos artigos analisados, é a execução da Lei 10.639/2003 em espaço não formal de educação, como o museu, que pode educar por meio das sensibilizações, da comunicação dialógica, comunicando e produzindo significado a partir de objetos, exposições, contribuindo para um novo olhar histórico sobre o legado africano. Mas a maior parte das experiências está centrada no interior das escolas.

Com relação específica à África, argumentam que é urgente superar a falta de conhecimentos sobre o continente e suas tradições, muitas das quais inerentes à formação da população brasileira. Alertam, também, que há de se ter cuidado para não correr o risco, ao se tratar da História da África e da cultura afro-brasileira, de idealizá-las, naturalizá-las ou estigmatizá-las.

Há predominância nas áreas de conhecimento de História, Língua Portuguesa, Literatura, Artes, o que indica uma redução da aplicação das normativas legais concernentes à educação antirracista tão somente ao artigo 26-A, tomando pouco como referência o Parecer 03/2004, que apresenta os princípios de uma educação antirracista, com ações para todas as etapas, modalidades, áreas de conhecimento e campos de experiência.

Outro aspecto importante da análise dos artigos é a reflexão acerca dos desafios da implementação da lei 10.639/2003. Entre eles,

aponta-se a necessidade de inserir na matriz curricular cursos na área de humanidades por meio de abordagens multidisciplinares de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Há necessidade de união entre família, comunidade e escola para o sucesso de atividades relacionadas ao tema.

Além disso, boa parte dos textos recomenda como solução para implementar a lei a formação de professores. Segundo os autores e autoras, para promover uma educação antirracista, necessita-se que os docentes disponham de informações e conhecimentos estratégicos que possibilitem um melhor entendimento do racismo, da história da África e principalmente das trajetórias dos movimentos sociais negros.

Os textos indicam que, para a implementação do Art.26-A (alterado pela Lei 10.639/2003 e depois pela 11.645/2008) se efetivar, é necessário superar a ausência de formação de professores(ras) adequada. Porém, faltam indicativos mais precisos do que seria um programa de formação de professores condizente com a concepção que se espera. Aponta-se a dificuldade do Ensino Superior, no que diz respeito à formação inicial de professores com compromisso ético de combate ao racismo, já que a temática é pouco abordada nos cursos universitários.

As modalidades devem ser investigadas quanto ao foco e ao trabalho com as normativas legais que propõem o ensino de história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas. Nesse sentido, é necessário superar uma abordagem ampla da EREER e buscar as especificidades de cada modalidade. Para a investigação das etapas, no que tange à implementação da lei, precisamos dar visibilidade a cada área do conhecimento, o que solicitará maior investimento dos/das pesquisadoras na constituição de campos epistemológicos de cada área do conhecimento e das práticas delas decorrentes.

Outro aspecto, do ponto de vista geral dos textos, é que não há definição do conceito de *implementação*. Embora o termo seja muito

utilizado e tenha um estatuto teórico no âmbito das políticas públicas, bem como na produção sobre políticas educacionais, em parte significativa dos materiais analisados não há nenhuma referência ao conceito. Para Maria da Graça Rua (s/d. sp),

A implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto.¹³

Pelas leituras realizadas, a perspectiva sobre implementação se aproxima do conceito acima, mesmo que ele não esteja sistematicamente formulado nos textos, pois em sua maioria o que buscam é compreender ações que foram realizadas, seja para a instituição da lei, seja para sua efetivação. Constatamos que, embora sejam gêneros textuais distintos, as subcategorias, quando analisadas nas teses e dissertações, apresentam conteúdos similares aos que foram encontrados nos artigos. No entanto, pela própria especificidade deste material, outros campos de análise se sobressaem, tais como metodologia, objetivos, sujeitos investigados.

Por fim, é preciso considerar que ainda há muitos desafios a serem superados na execução da Lei 10.639/2003, para que se alcance seu objetivo. Mas há que se reconhecer nos artigos analisados uma caminhada importante, que impacta a sociedade brasileira e traz elementos à população negra para que se processe o que está sendo

¹³ Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

chamado pelos ativistas de empoderamento para o combate ao racismo e o rompimento com os discursos eurocêntricos.

Referências

INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2018.

REVISTA Química Nova [online]. *A avaliação por pares*. 2005, vol. 28, n. 6, p. 939-939. ISSN 0100-4042. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/qn/v28n6/26817.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

RUA, M. da G. *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos*. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Artigos consultados

ALVES, J. S.; SANTANA, J. V. J. de. *Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, n. 8, 2010.

AMORIM, E. S. M. dos S. *Africanidades no currículo das escolas brasileiras: um estudo atual e necessário*. Revista Intersaberes, v. 7,

n. 13, p. 129-156, 2012. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/249>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ARAKAKI, L. A. *Cultura afro-brasileira e diversidade*. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, n. 7, p. 100-105, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11551>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ATAÍDE, Y. D. B. de; MORAIS, E. de S. *A (re)construção da identidade étnica afrodescendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural*. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 81-98, 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero19.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

AZEVEDO, C. B. *Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica*. Educere et Educare, Cascavel, v. 6, p. 287-303, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/4752>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BAIBICH-FARIA, T. M.; PESSOA, C. F.; SANTANA, J. *A Lei 10.639/03 e a folclorização racista*. Revista Eletrônica Psiqueduca, v. 2, n. 3, p. 75-96, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/78>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BARBOZA, M. C.; LACERDA, C. R.; PAIXÃO, M. R. *Vamos pensar a respeito da nossa etnia?* Algumas abordagens para o reconhecimento e valorização da etnia negra na escola. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, n. 6, p. 119-124, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11525>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BARROS, Z. *Refletindo sobre o ensino de história e cultura afro-brasileiras à distância*. Revista ABPN, v. 3, n. 7, p. 101-116, 2012. Disponí-

vel em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/324/209>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BENTO, M. A. M.; FERREIRA, E. B. dos S.; SANTOS, D. G. dos. *A vivência da escola Municipal Ary Schiavo na implementação da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. África e Africanidades, n. 13, 2011. Disponível em: <<http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/13052011-03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BIAZETTO, F. C. B.; OLIVEIRA, M. M. de; PASSOS, A. H. I.; VIEIRA, C. C. *Invisível e inviabilizado – ser negro no Brasil*. Revista do Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9321@1>. Acesso em: 15 set. 2015.

BISPO, D. M. de S.; SILVA, L. G. S. da. *Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades*. Revistas Tempos e Espaço em Educação, v. 1, p. 15-20, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2190/1861>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BOAVENTURA, E. M. *Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência*. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 41-51, 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revista-dafaeba/files/2011/05/numero19.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRAGA, A. F. *Educação Afro-Índigena: caminhos para a construção de uma sociedade igualitária*. África e Africanidades, n. 4, 2009. Disponível em: <http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/Educao_Afro-Indigena.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. *A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre vínculos e vícios*. Revista ABPN, v. 4, n. 8, p. 137-155, 2012. Disponível

em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/351/233>>. Acesso em: 15 set. 2015.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 67-84, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100006>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____; PADINHA, M. do S. R. *Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais*. Linhas Críticas, Brasília, v. 19, n. 38, p. 229-250, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8929/6705>>. Acesso em: 15 set. 2015.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; GOMES, M. A. de O. *História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária*. Campinas: Revista HISTEDBR Online, n. 38, p. 197-213, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639699>>. Acesso em: 15 set. 2015.

CONCEIÇÃO, D. da; GUIMARÃES, E. dos S. O. *Estado, diversidade racial e educação brasileira*. Cascavel: Educere et Educare, v. 4, n. 8, p. 309-322, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/3728/2935>>. Acesso em: 15 set. 2015.

CORREIA, R. A. L. *Awon Omondé: as linguagens africano-brasileiras no currículo da educação infantil*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, n. 9, 2010. Disponível em: <http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/Awon_Omode.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

DAMIÃO, F. de J. *O desenho infantil e as relações étnico-raciais na educação infantil: uma discussão necessária?* Campo Grande – MS:

Série Estudos, n. 22, p. 91-98, 2006. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/9023-edicao-22-jul-dez-2006.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

DAVI, T. N.; SILVA, Z. C. R. da. *Práticas pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/03*. Cadernos da FUCAMP, v. 13, n. 18, p. 143-167, 2014. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/377>>. Acesso em: 15 set. 2015.

DEUS, Z. A. *Os desafios da academia frente à Lei no 10.639/03*. Cuaiabá: Revista Educação Pública, v. 21, p. 229-242, 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/404/370>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FIABANI, A. *Práticas de inclusão na diversidade: do movimento negro à comissão especial de estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena da UNIPAMPA*. Dourados: Educação e Fronteiras, v. 3, p. 103-118, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2003/1085>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FILHO, J. B.; PÓVOA, G. A. dos S.; SILVA, A. L. da. *Peles negras, escolas brancas: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, n. 14 e 15, 2011. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-18.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. *As práticas pedagógicas de trabalho com relação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. Curitiba: Educar em Revista, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003>. Acesso em: 15 set. 2015.

GONÇALVES, L. de O. *A implementação da lei federal 10.639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio*. Pesquisa em

Pós-Graduação – Série Educação, n. 6, 79-92. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

GONÇALVES, M. A. R.; MACHADO, E. A. *Entrevista com a professora Iolanda de Oliveira*. Rio de Janeiro: Revista Teias, v. 14, n. 34, p. 191-196, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24356/17334>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____; PEREIRA, V. O. *O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades e a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: As possibilidades e desafios da Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Revista Teias, n. 34, p. 33-48, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/24346>>. Acesso em: 15 set. 2015.

GUERRA, D. *Os legados ancestrais na cultura afro-indígena brasileira e a implementação da lei 11.645/08*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, v. 9, 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/LEGADOS_ANCESTRAIS_CULTURA_AFROINDIGENA_BRASILEIRA_IMPLEMENTACAO_LEI_1164508.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

INAFUKU, I. M.; ZAGO, N. D. *África e Brasil: uma transposição didática e cultural. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 6, 2009. <Disponível em: <http://www.re-daly.org/articulo.oa?id=87913038018>>. Acesso em: 15 set. 2015.

JUNIOR, H. A. C.; OLIVEIRA, L. B. de S. *A importância da lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, n. 16 e 17, 2012. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/16-17_01.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

JUNIOR, H. C.; SANTOS, M. P. dos. *População negra no Ceará e sua cultura*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, n. 11, 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_01.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

LOSTADA, L. R. *Os núcleos de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola como resposta aos desafios da diversidade: os 10 anos da lei 10.639/03*. Tubarão: POIÉISIS, v. 8, n. 13, p. 265-275, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1400>>. Acesso em: 15 set. 2015.

LUZ, I. M. da; SANTANA, M. de M.; SILVA, A. M. M da. *Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003*, Curitiba, n. 47, p. 97-110, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/08.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MAIOLINO, A. R.; RAMPONE, A. M. *A África para crianças da educação infantil*. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, n. 6, p. 252-259, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11536>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MARQUES, E. P. de S. *Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar*. Cuiabá: Revista de Educação Pública, v. 23, p. 553-571, 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1753/1322>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MARTINS, M. F. *História e cultura afro-brasileira: o que os professores e os alunos aprenderam na escola pública?* Campinas: Revista HISTEDBR, n. 33, p. 194-206, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639563/7132>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MARTINS, T. L.; SANTOS, T. C. dos. *O museu de artes e ofícios como possibilidade da implementação da Lei 10.639/03*. Revista ABPN, v. 5, n. 9, p. 148-162, 2013. Disponível em: <<http://abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewPDFInterstitial/325/247>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MILAN, J. A.; SOERENSEN, C. *A dança negra/afro-brasileira como fator educacional*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, n. 12, 2011. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011_13.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

MORAES, J. O.; SANTANA, J. V. J. de. *Valores civilizatórios africano-brasileiros em uma escola no município de Itapetinga/BA: afirmação ou negação?* Rio de Janeiro: Revista África e Africanidades, n. 10, p. 1-21, 2010. Disponível em: <http://africaeaficanidades.com.br/documentos/10082010_15.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

MOREIRA, A. de J. *As repercussões midiáticas sobre a Lei 10.639/03 em Salvador-BA: uma análise das implicações na práxis pedagógica*. Goiânia: Inter-Ação, v. 36, p. 309-325, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15042>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MOREIRA, M. A.; SANTANA, M. de; SANTANA, J. V. J. de. *Cultura, currículo e diversidade étnico-racial: algumas proposições*. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v. 9, n. 15, p. 103-125, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1945>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MULLER, M. L. R. *Lei 10.639/03 em escolas da região centro-oeste: elementos que facilitam e que dificultam sua implantação*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 49-64, 2013. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24347>>. Acesso em: 15 set. 2015.

NUNES, C. *O ensino das Africanidades no Cariri cearense*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, v. 14 e 15, 2011. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-07.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

OLIVEIRA, E. de. *A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores*. Curitiba: Educar em Revista, n. 47, p. 85-95, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155025722007>>. Acesso em: 15 set. 2015.

OLIVEIRA, V. C.; ROCHA, A. F.; SILVA, E. S. S. *Preconceito racial: concepções e ações de docentes no distrito do Capão Redondo*. Revista ABPN, v. 3, n. 6, p. 83-94, 2012. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/222/151>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PETEAN, A. C. L.; SOUZA, S. L. de. *O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e africana: reconhecendo a alteridade*. São Carlos: Cadernos de Pedagogia, v. 3, n. 6, p. 92-100, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/164/95>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PEREIRA, L. M. da S.; SOUZA, F. da S. *Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços*. Curitiba: Educar em Revista, n. 47, p. 51-65, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 set. 2015.

PEREIRA, L. N. N. *O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: África e Africanidades, v. 11, 2010.

Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_16.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. *Apontamentos sobre a Lei 10.639/03 e o ensino de literatura: uma proposta de estudo*. Tubarão: POIESIS, v. 8, n. 14, p. 488-495, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1428/1914>>. Acesso em: 15 set. 2015.

RODRIGUES, A. C. L. *A Educação Física Escolar e LDB**: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. São Paulo: Dialogia, v. 9, n. 1, p. 57-72, 2010. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/1886/1931>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ROIZ, D. da S.; SANTOS, J. R. dos; TEIXEIRA, P. E. *O uso de imagens para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil*. Cascavel: Educere et Educare, v. 5, n. 9, p. 209-230, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2164/3587>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ROSA, F. I. da. *Descobrimo a colonização portuguesa e o tráfico de escravos*. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 209-216, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87913038013>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SANTOS, A. O. *Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva*. Catalão: Práxis Pedagógica, v. 11, n. 2, p. 150-169, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/29585>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SANTOS, A. V. dos. *A lei federal nº 10.639/03 e seus impactos na escola: mais uma lei que “não pegou”?* Santo Inácio: Cadernos de Pesquisa

Pensamento Educacional, v. 2, n. 4, p. 181-194, 2007. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq4/11_a_lei_federal_cp4.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

SANTOS, R. dos; TERRA, V. *Negritude, patrimônio imaterial e cultura urbana no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Teia, v. 14, n. 34, p. 139-149, 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24352/17330>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, M. P. da. *Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03*. São Paulo: EccoS Revista Científica, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590103>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, N. da. *Espaços de criação e a ética do cuidado na alfabetização: pesquisa-ação na cidade de São Paulo a favor da Lei 10.639 de 2003*. Cadernos de Psicopedagogia, [online] v. 8, n. 14, p. 30-40, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v8n14/a03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil*. Curitiba: Educar em Revista, n. 47, p. 35-50, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, R. P. da. *As relações inter-raciais*. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, n. 6, p. 205-208, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11529>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVEIRA, C. da; TELES, L. E. C. *Educação e relações étnico-raciais: o movimento negro no Brasil e a emergência da Lei 10.639/03*.

Tubarão: POIÉISIS, v. 8, n. 13, p. 276-287, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2284>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. *Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?* Campinas: Educação e Sociedade, v. 33, n. 120, p. 891-914, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

TOMAIN, C. dos S.; TOMAIN, V. R. R. *O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei no 10.639/2003.* Araraquara: Política e Gestão Educacional, n. 7, p. 1-17, 2009. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi7_artigo4.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

VERRANGIA, D. *Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio.* Rio de Janeiro: África e Africanidades, n. 8, 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos_tradicionais_matriz_afro-brasileira_ensino_ciencias.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E ANTIRRACISMO

GISLENE APARECIDA DOS SANTOS¹

1. Estudos pós-coloniais, decolonialidade e colonialidade do poder

Grande parte dos autores que pesquisa na área dos estudos pós-coloniais considera que a crítica pós-colonial é uma forma ou um produto da resistência ao colonialismo e ao imperialismo. Para outros, o objetivo da compreensão da crítica pós-colonial é associá-la com o momento do passado (e também do presente) que prefacia as críticas feitas pelas teorias multiculturais.

Young (2008) afirma que o discurso pós-colonial é enunciado nos três continentes do sul (América Latina, África, Ásia), ou seja, são investigações e reflexões que assumem diferentes perspectivas tricontinentais, como parte do repensar a história das nações e dos continentes colonizados. Essa crítica seria nutrida por um consenso político e moral em torno do legado histórico do colonialismo ocidental.

¹ Professora do curso de Gestão de Políticas Públicas, dos programas de Pós-graduação em Direitos Humanos e em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Universidade de São Paulo (USP).

Para Young, haveria algo particular sobre o colonialismo que deveria ser investigado. Não se deve esconder o colonialismo sob o tapete da Modernidade ou da Pós-modernidade, como se os males do passado tivessem sido superados pelos avanços da tecnologia, ou mesmo pelas invenções democráticas associadas a direitos humanos, direitos ou instituições que tratam da justiça social global.

Infelizmente, os males do passado se perpetuam e se reproduzem. A dominação continua, por meio da dominação econômica introduzida no passado e mantida no presente ainda colonialista. Sendo assim, é fundamental avaliar o que o colonialismo trouxe em termos destrutivos para todas as culturas e povos submetidos a essa forma de sistema/poder.

Young avalia que a crítica pós-colonial não foi a primeira a apontar os problemas éticos, políticos e econômicos do colonialismo, mas teria sido a primeira a pesquisar as ramificações do colonialismo em ambas as sociedades, colonizadas e colonizadoras, mostrando que os valores do colonizador se espalharam largamente, incluindo na cultura acadêmica, que em grande medida ofereceria como categorias para a reflexão e para o pensamento aquelas criadas sob a égide do colonialismo.

Sabemos (e Young também aponta para isso) que a teoria marxista é considerada central para os estudos pós-coloniais. Os elos entre os estudos pós-coloniais e o marxismo são fortes, porque os estudos pós-coloniais mostram que os crimes contra a humanidade são produtos da dominação econômica do Norte sobre o Sul e o marxismo seria o paradigma para esta crítica. Contudo, mesmo na apropriação das categorias marxistas para a reflexão sobre a colonialidade do poder e para a decolonização é preciso ser crítico, como os autores latino-americanos do grupo Modernidade/colonialidade nos informam.

A avaliação do ponto de vista histórico sobre o colonialismo e sob os vínculos dos estudos pós-coloniais apenas nos introduz aos

diferentes modos de se falar sobre o tema. Poderíamos, por exemplo, assumir a perspectiva de Fanon, que já na década de 1950, em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1983), ou em *Os Condenados da Terra* (2006), ambos marcos dos estudos pós-coloniais, sinalizava para as tensões psíquicas e políticas que se entrelaçavam na dialética construção das identidades negra-branca, a partir de discursos que negavam o reconhecimento do negro como cidadão pleno. Para o autor, a linguagem patenteia uma das formas dessa opressão. Falar é existir de modo absoluto para o outro. Falar é assumir uma cultura e também é suportar o peso de uma civilização.

Outra opção seria assumir a perspectiva de Spivak, que, em seu livro *Pode o subalterno falar?* (2010), foi categórica ao afirmar que os subalternos não têm fala. Subalternos são aqueles que pertencem às camadas mais baixas da sociedade, os excluídos da representação política e legal ou aqueles que não teriam condições de ser reconhecidos ou se tornar membros plenos do estrato social dominante. São aqueles cuja fala seria silenciada, que não seriam ouvidos, pois suas demandas seriam sempre intermediadas pela voz de outros, que atribuiriam a si mesmos o direito de representá-los e falar por eles.

Já com Hall aprendemos que:

(...) o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do “aqui” e “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e “no estrangeiro”. (...) Como Mani e Frankenberg afirmam, o “colonialismo”, como o “pós-colonial”, diz respeito às formas distintas de “encenar os encontros” entre as sociedades colonizadoras e seus “outros” (HALL, 2003, p. 109).

Hall (1992) também demonstra como, na formação da Modernidade, criou-se um discurso sobre a Europa tomada como centro em referência ao chamado resto do mundo. A própria ideia de Ocidente teria sido criada para sustentar um discurso por meio do qual as sociedades seriam classificadas e hierarquizadas. Isso permite que as pessoas falem sobre coisas de um certo modo, produzam conhecimento de um certo modo e a partir de algumas categorias. Isso se torna um fator de organização de um sistema global de relações de poder, torna-se um conceito essencial como referência do modo de pensar. Veremos que esse discurso que, em Hall, aparece como a criação do Ocidente em relação ao resto, surge em Quijano como colonialidade do poder.

São vários os autores que podem ser elencados entre aqueles que investigam os efeitos do colonialismo ou que se autointitulam estudiosos do pós-colonial. Contudo, para efeitos didáticos, irei organizar a discussão temática a partir dos tópicos e agrupamentos realizados por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007).

Para esses autores, podemos considerar a existência de três núcleos centrais em torno dos quais os estudos pós-coloniais se desenvolvem atualmente: o dos *postcolonial Studies*, anglo-saxão; o dos estudos pós-coloniais latino-americanos; e um terceiro eixo, que seria o dos estudos da decolonização e da colonialidade de poder, também desenvolvidos por pesquisadores latino-americanos, mas que não se enquadrariam, especificamente, como pós-coloniais, e sim como algo que completaria ou aprofundaria a perspectiva crítica proposta pelos dois grupos anteriores. Em outras palavras, poderíamos considerá-los como dissidentes.

Para compreender o desenvolvimento da crítica pós-colonial, é preciso saber que, além dos aspectos acima apontados a partir do trabalho de Young (2008), os dois grupos de estudos do pós-colonial (anglo-saxão e latino-americano) concordariam que os principais

tópicos da crítica pós-colonial se encontram em alguns tópicos que lhes são essenciais. Ambos assumem que devem ter como objeto:

1. a crítica ao desenvolvimentismo;
2. a crítica ao imperialismo;
3. a crítica às formas eurocêntricas de produção do conhecimento;
4. a crítica à crença em que as epistemologias do Norte são capazes de compreender toda a complexidade das diferentes culturas e formações sociais ao redor do mundo;
5. a investigação sobre os modos de produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros e das hierarquias raciais;
6. a investigação sobre os modos de produção de processos culturais e ideológicos que favorecem a subordinação das periferias aos países considerados centrais dentro do modelo/sistema mundo capitalista;
7. a investigação sobre como foram assumidos como legítimos os modelos de desenvolvimento provenientes do Norte do mundo e, com isso, a reprodução de formas antigas de colonialismo;
8. a crítica à caracterização dos países das periferias como sendo sociedades do passado, pré-modernas;
9. a investigação dos discursos que serviram para justificar a subordinação dos Estados-Nação pós-coloniais, por meio da implantação de capital internacional, durante os séculos XIX e XX;
10. a crítica à ideia e à lógica segundo as quais se assume que a Europa e os países do Norte são mais desenvolvidos/superiores em todos os sentidos e que os modos de vida adotados no Ocidente são superiores e devem ser ensinados e adotados por todos os povos do mundo;
11. a contestação das dicotomias civilização/barbárie; desenvolvimento/subdesenvolvimento; ocidental/não ocidental; ocidente/oriente (*West and Rest*).

Apesar de compartilharem esses aspectos na crítica que realizam aos modos como o colonialismo se perpetua nas sociedades modernas e pós-modernas, os grupos divergem sobre o viés que devem assumir na construção de suas análises.

O *postcolonial studies*, formado basicamente por pesquisadores das Ciências Humanas das áreas da Literatura, Linguística, Filosofia, enfatiza os discursos, ou o discurso, colonial. Observaram a agência cultural dos sujeitos. Observam que o sistema mundo moderno/colonial é um sistema no qual há e se deve buscar significações culturais para a compreensão de todos os tópicos elencados acima e para a análise dos discursos construídos sobre nós e os outros. Isso os aproxima dos *cultural studies*. Podemos observar que autores como Stuart Hall, Homi Bhabha, entre outros, fazem a crítica a colonialismo a partir de uma perspectiva dos *cultural studies*.

Esses autores avaliam que:

discursos sobre el “outro” son un elemento *sobredeterminante* de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista, y que la lucha por la hegemonía social y política del sistema pasa necesariamente por el control de esos códigos semióticos. Para ellos, las relaciones económicas y políticas no tienen sentido en sí mismas, sino que *adquieren sentido* para los actores sociales desde espacios semióticos específicos (o “epistemes”) (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007, p. 16).

Por outro lado, os teóricos latino-americanos são oriundos das Ciências Sociais e da Economia. Para esses, as estruturas econômicas devem ser enfatizadas. Focalizam os modos como a incessante acumulação do capital em escala mundial determina realidades. Todos os processos simbólicos (discursos, epistemologias) seriam derivados dos processos de acumulação do capital. Isso se deveria ao que Quijano e Wallerstein (1992) denominam como sistema-mundo capitalista moderno/colonial, que sustenta a Modernidade desde sua

criação no século XVI até os dias atuais e que foi alicerçado em quatro pilares: a colonialidade, etnicidade, racismo e o conceito de novidade (*newness*). Esses sistemas se mantêm atuantes sob a forma de hierarquias entre o mundo europeu e o mundo não europeu. Esse enfoque os aproxima de autores que criticam o desenvolvimentismo ou que fizeram parte de grupos de estudos sobre a Teoria da Dependência (Quijano, inicialmente, teria feito parte desse grupo de estudiosos).

Contudo, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) observam que em ambos os lados pode haver reduccionismos.

El hecho es que los teóricos del sistema-mundo tienen dificultades para pensar la cultura, mientras que los teóricos anglosajones de la poscolonialidad tienen dificultades para conceptualizar los procesos político-económicos. Muchos investigadores del sistema-mundo reconocen la importancia del lenguaje y los discursos, pero no saben qué hacer con ellos o cómo articularlos al análisis de la economía política sin reproducir un economicismo vulgar. De igual forma, muchos investigadores del poscolonialismo reconocen la importancia de la economía política, pero no saben cómo integrarla al análisis cultural sin reproducir un culturalismo vulgar. De este modo, ambas corrientes fluctúan entre los peligros del reduccionismo económico y los desastres del reduccionismo culturalista (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007. p, 16).

É nessa lacuna que se insere a terceira corrente, a dos estudos decoloniais ou da colonialidade do poder. Para os estudiosos que assumem a lógica da colonialidade de poder, é essencial considerar o entrelaçamento entre economia, política e cultura.

O conceito de colonialidade do poder, além de explicitar o modo como as Américas foram inventadas (como um continente novo que deveria ser tutelado) e espoliadas pelo sistema-mundo capitalista/moderno/colonial, também explica como as estruturas de poder se atualizam por meio da articulação de novas formas de

hierarquizações alicerçadas em torno da exploração dos sujeitos racializados. Avalia como essas hierarquizações e se reproduzem nas dimensões de poder, saber e ser, por meio do controle da economia, de quem possui autoridade, controle dos recursos naturais, das relações de gênero, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Os autores desse grupo avaliam que os estudiosos das duas vertentes anteriores consideraram que seria possível entender o capitalismo sem compreender ou sem levar em conta

como los *discursos raciales* organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las “razas superiores” ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las “inferiores” ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados. Es decir que, al igual que los estudios culturales y poscoloniales, el grupo modernidad/colonialidad reconoce el papel fundamental de las epistemes, pero les otorga un estatuto económico, tal como lo propone el análisis del sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGEL, 2007.p, 16).

Ou seja, não se trataria de reduzir as consequências do colonialismo a esferas exclusivamente culturais ou econômicas, ou mesmo geoculturais, mas sim de avaliar o modo como essas categorias se entrelaçam e devem estar entrelaçadas nas avaliações dos desdobramentos dos poderes coloniais.

Quijano já nos alertava para o fato de a América Latina ter sido constituída por meio de uma estrutura de poder colonial e global tendo a Europa como centro e lócus de controle desse poder alicerçado em torno da categoria “raça”. “O novo sistema de dominação social teve como elemento fundador a ideia de raça. Esta é a primeira categoria social da modernidade” (QUIJANO, 2005, s/p).

Criadas essas categorias, os sujeitos passam a se relacionar por meio delas. Aqueles que outrora foram ashantis, bacongos, congos,

iorubas, zulus, após a racialização passam a ser designados somente como “negros”. Quijano avalia que o sequestro e a escravização e a violência da racialização resultaram na destruição da subjetividade desses povos e também foi responsável pela destruição e apagamento gradativo da experiência e da memória que possuíam de suas sociedades, dos modos como se relacionavam, de como as relações se estabeleciam. O autor enfatiza que o etnicismo e o racismo foram inicialmente produzidos na América, mas, depois, foram reproduzidos em todo o mundo como um modo de assegurar as relações de poder da Europa em relação ao todo o resto do mundo.

Sendo assim, os autores do grupo modernidade/colonialidade consideram a importância de se observar que o mundo não foi completamente descolonizado. Apontam para um processo de descolonização por meio da qual, a partir do século XIX, se garantiu a independência jurídico-política das ex-colônias. Mas ainda seria necessário um processo de decolonização. Esse processo de decolonização visaria eliminar as múltiplas hierarquias que ainda existem associadas às relações raciais, étnicas, de gênero, sexuais, mas também epistemológicas, culturais e econômicas que a processo de descolonização teria deixado intactas.

(...) el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *decolonialidad que complemente la descolonización* llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (GROSFUGUEL, 2005, p. 17).

O mais interessante nessa análise é que ela nos convida a pensar e a criar novas categorias por meio das quais possamos compreender o mundo no qual vivemos. Categorias e conceitos não associadas às ciências do século XIX e que foram criadas para pensar um mundo atrelado às necessidades das diferentes formas de colonização.

Então, o grupo modernidade/colonialidade, além de criticar os reducionismos de ambas as vertentes críticas dos estudos pós-coloniais anglo saxão e latino-americano, ainda considera que lhes faltaria o empenho no processo de decolonização essencial para a análise mais aprofundada, como também para a construção e a abertura de novas possibilidades de reflexão, criação e existência.

Temos que desenvolver novas linguagens e novas ciências que possam explicar a interfaces presentes no sistema-mundo capitalista patriarcal moderno colonial. Encontrar novos conceitos, linguagens, ideias que nos permitam pensar o quão complexo é o nosso mundo e o lugar que ocupam as hierarquias associadas a gênero, raça, classe, sexualidade, conhecimento, espiritualidade. Esses autores nos falam em cruzamento entre processos geopolíticos, geoculturais, geoeconômicos e, ao mencionar a espiritualidade, em processos que atingem a subjetividade, mostrando como também está subjugada às diferentes formas de produção/reprodução do sistema-mundo.

Sendo assim, os autores estimulam a busca por formas não ocidentais de conhecimento, por paradigmas não decorrentes das ciências criadas no Ocidente e que permitam a reflexão sobre a ligação de tudo com tudo, de modo complexo.

Esse seria o maior desafio proposto por esse grupo dentro dos estudos pós-coloniais (mesmo que eles se considerem dissidentes).

Nada melhor do que observar como eles falam sobre si próprios ao definir o enfoque que desejam oferecer à crítica pós-colonial.

El concepto “decolonialidad”, que presentamos en este libro, resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada

durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. Las nuevas instituciones del capital global, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), así como organizaciones militares como la OTAN, las agencias de inteligencia y el Pentágono, todas conformadas después de la Segunda Guerra Mundial y del supuesto fin del colonialismo, mantienen a la periferia en una posición subordinada. El fin de la guerra fría terminó con el colonialismo de la modernidad, pero dio inicio al proceso de la colonialidad global (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007, p. 13).

Vimos que a crítica pós-colonial se faz por meio da intrusão da diferença, do descentramento, do deslocamento, da crítica aos discursos normativos, pelo ato de re-narrar a história, deslocando o centro para as periferias e para as margens. E que os autores dos três grupos, quer europeus, quer latino-americanos, entendem que parte desta crítica deve se voltar para a investigação sobre os modos de produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros e das hierarquias raciais.

Na próxima seção, apresento um exemplo de estratégias de antirracismo construídas a partir de críticas feitas por estudiosas do pós-colonial na perspectiva do feminismo negro.

2. Estratégias feministas, decoloniais e antirracistas

Se a colonialidade do poder é algo que revela como a produção colonial se estabelece por meio do pensar, sentir, falar, a ruptura com esse padrão colonial implica a destruição do discurso que reitera essa estrutura colonial e da colonialidade.

Para Maldonado-Torres (2007, p 155), “(...) la aspiración fundamental de la descolonización consiste en la restauración del orden humano a condiciones en las cuales los sujetos puedan dar y recibir libremente, de acuerdo con el principio de la receptividade generosa”. Isso seria realizar um giro de-colonial (cf. CASTRO-GÓMEZ, & GROSFUGUEL, 2007), liberando corpo, mente e instituições sociais e políticas das amarras da colonialidade.

Como fazê-lo? Descolocando o olhar do centro para as margens. É preciso que as práticas opressivas sejam desnudadas por novas produções de conhecimento, como demonstrado por Oliveira, Meneguel e Bernandes (2009), Santos (2002a, 2004, 2008), Carone e Bento (2002), entre outras. Mas, também, as histórias dos povos negros (e, neste caso, especificamente das mulheres negras, as mais vulneráveis, como demonstrado acima), precisam ser contadas, descobertas e compreendidas.

Wane descreve estratégias do feminismo negro contra o discurso colonial apoiadas na compreensão do modo que mulheres negras encontraram para lidar com as humilhações sofridas, o modo com superaram e compreenderam como essas experiências podem orientar as transformações sociais e as políticas públicas. Essas teorias ampliam e aprofundam a análise histórica e social das mulheres de ascendência africana; expõe a multiplicidade de opressões e desconstroem o pensamento neo-liberal (WANE, 2008, 2009).

Vimos que, para essa compreensão, também é necessário considerar que toda narrativa opressiva está inscrita no campo das heranças e atualizações das práticas colonialistas. A análise do discurso da colonialidade do poder nos auxilia a compreender o lugar da raça e do racismo na estruturação das sociedades pós-coloniais, e o modo como esse sistema-mundo operou e continuou operando para manter as hierarquias entre a Europa e o Resto do Mundo (HALL, 1992), entre brancos e negros, homens e mulheres. Contudo, apegar-se a esse discurso, como ponto de partida e ponto de chegada,

impede-nos de fazer o giro de-colonial que nos permitirá pensar a partir de outros lugares.

Em que medida podemos desconstruir essa tópica? Como fugir dos essencialismos que nos têm definido? Parafraseando Mignolo (1993, 2007), a categorização racial é essencial para pensar as desigualdades e as consequências do racismo dentro do sistema-mundo capitalista moderno colonial, mas não é essencial para pensar. É preciso fazer falar aqueles que estão nas margens do mundo.

Neste sentido, as soluções de enfrentamento do racismo propostas por Wane e pelos estudos pós-coloniais, decoloniais em perspectiva feminista são essenciais. Os estudos pós-coloniais, decoloniais em uma perspectiva feminista revelam um quadro teórico que ilustra as experiências históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das mulheres negras, que assumem uma ótica diaspórica, internacional, já que se apoiam no estudo das narrativas de mulheres negras imigrantes, residentes, de diferentes partes da África, mas também no estudo das teorias desenvolvidas por autores que se debruçaram sobre o tema gênero e raça em diferentes países. Assim, trazem o conhecimento de povos não ocidentais, com outras epistememes, outros paradigmas.

A partir dessas experiências, focalizadas na sabedoria, habilidades e esforços de mulheres negras, Wane definiu os princípios fundamentais do feminismo negro, desenvolvido como sendo: a organização, o coletivismo, a resistência, o respeito mútuo, a produção de conhecimento, o armazenamento do conhecimento, a divulgação da cultura, a reciprocidade, a autodeterminação, a resiliência, os cuidados com a comunidade, a maternagem, o fortalecimento mútuo, a autoconfiança e a espiritualidade.

Wane acredita que o termo “mulheres negras” captura uma heterogeneidade e diferenças complexas e dizem respeito a todas as mulheres negras que vivem em uma sociedade racializada e multicultural. Nessas sociedades, há uma intersecção de opressões em um

espaço predominantemente branco, eurocentrado, onde as mulheres negras são praticamente invisíveis.

Segundo Wane, nos últimos anos, pesquisadores têm teorizado sobre esse tema, produzindo trabalhos que ilustram as descobertas que fizeram, no sentido de compreender os desafios necessários para o enfrentamento do racismo, do classicismo dentro dos movimentos feministas tradicionais, e para compreender o sexismo e a homofobia dentro das comunidades negras. Também para compreender como o nacionalismo, o fundamentalismo religioso, a política de imigração seguem parâmetros discriminatórios; compreender os privilégios associados à branquura e a exploração econômica que são transversais a todos os fenômenos descritos acima (cf. BRAND, 1991; CARTY, 1991, 1993). Essas reflexões ilustram e analisam os cruzamentos e multidimensionalidade da opressão e da liberdade e renunciem às teorias de libertação unidimensionais que incidem sobre o patriarcado ou a supremacia branca, ou a análise do capitalismo transnacional ou da homofobia como fenômenos isolados.

Uma das características distintivas do pensamento feminista negro (cf. COLLINS, 1990, 2000a, 2000b) é ressaltar que a mudança na consciência dos indivíduos é tão essencial para a transformação social das instituições políticas e econômicas quanto quaisquer outras. O autoconhecimento e o fortalecimento de estruturas subjetivas são importantes para a construção de sociedades justas e sem desigualdades. Por isso, os princípios assumidos pelas feministas negras em suas práticas antirracistas revelam uma preocupação ética que, quando assumida, transforma as ações antirracistas de modo radical. Para Wane, foram os anos submetidos às práticas colonialistas que afastaram os negros e negras daquilo que, outrora, orientava as práticas comunitárias dos povos africanos hoje chamados “negros”. Elas sinalizam para a urgência de se inventar novos modos de agir e pensar contra essas formas de opressão, redescobrimdo as categorias

criadas nas comunidades negras tradicionais antes que as normas coloniais e opressivas tivessem lugar.

Referências

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, 2013. n. 11, p. 89-117.

BRAND, D. No Burden to Carry: Narratives of Black Working Women. In: Ontario 1920s to 1950s (excerpts). In: *No Burden to Carry Narratives of Black Working Women in Ontario 1920s to 1950s*, Toronto: Women's Press, 1991. p. 20-28.

CARONE, I.; BENTO, M. A. *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis. Vozes, 2002.

CARTY, L.; BRAND, D. Visible Minority Women: A Creation of the Canadian State. In: *The Gaze: Returning the Gaze, Essays on Racism, Feminism and Politics*, Toronto. Sister Vision Press: Black Women and Women of Colour Press, 1993. p. 207-222.

_____. Black Women in Academia: A Statement from the Periphery. In: *Unsettling Relations: The University as a Site of Feminist Struggle*. Ed. Himani Bannerji et. al. Toronto: Women's Press, 1991. p. 13-41.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (Coords.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá Del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought*. New York: Routledge, 1990.

_____. (2000a). The Social Construction of Black Feminist Thought. In: *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, 2nd ed. New York (NY): Routledge, 1991. p. 1-21.

_____. (2000b). Black Women and Motherhood. In: *Black Feminist Thought; Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. 2nd. ed. New York: Routledge, 1991. p. 173-200.

FANON, F. *Pele Negra. Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: EUFJE, 2006.

HALL, S. The West and the Rest: Discourse and Power. In: HALL and GIEBEN (eds.). *Formations of Modernity*. Understanding Modern Societies an Introduction. Open University/Polity Press, 1992. p. 275-331.

_____. *Diáspora*. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9ª ed., Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W. Colonial and postcolonial discourse: cultural critique or academic colonialism?. *Latin America Research Review*, 1993. 28 (3): 120-134.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, In: CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFOGUEL, R. (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

OLIVEIRA, M. L. P.; MENEGUEL, S. N.; BERNARDES, J. S. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, 2009. v. 21, n. 2, ago.

QUIJANO, A. & WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, 1992. v. 44, n. 4, p. 549 – 557.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, 2000. v. 11, n. 2, p. 342-386.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estud. Av., S. P.*, 2005. v. 19, n. 55, Dec.

_____. & WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, 1992. v. 44, n. 4, p. 549 – 557.

SANTOS, G. *A invenção do ser negro*. São Paulo-Rio de Janeiro: EDUC-PALLAS-FAPESP, 2002.

_____. Selvagens, exóticos, demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, 2002a.

_____. *Mulher negra. Homem branco*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. Racism and Its Masks in Brazil: On Racism and the Idea of Harmony. In: Branche, J. (ed.). *Race, Colonialism, and Social*

Transformation in Latin America and Caribbean, Gainesville: University Press of Florida, 2008. p. 91-115.

_____. *Reconhecimento, utopia, distopia*. São Paulo, Brasil, Annablume/FAPESP, 2012. 24(2), p. 275-289.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WANE, N. Mapping the field of Indigenous knowledges in anti-colonial discourse: a transformative journey in education. *Race Ethnicity and Education*, 2008. 11:2, p. 183-197.

_____. Black Canadian feminist thought: perspectives on equity and diversity in the academy, *Race Ethnicity and Education*, 2009. 12:1, p. 65-77.

YOUNG, P. *Postcolonialism. An Historical Introduction*. Padstow: Blackwell Publishing, 2008.



Joana Célia dos Passos (esq.) e Eliane Debus

Joana Célia dos Passos é mestre e doutora em Educação (UFSC). Atualmente, é professora na Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Estudos Especializados em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisas ALTERITAS: diferença, arte e educação/UFSC. Pesquisadora associada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa e membro da Rede de Colaboradores/as da Iniciativa da Erradicação do Racismo na Educação Superior da América Latina e do Caribe.

Eliane Santana Dias Debus possui graduação em Letras - Licenciatura Português e Inglês, pela Fundação Educacional de Criciúma (1991), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Atualmente, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, da Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo geral do **III COPENE SUL** foi o de promover a divulgação da produção científica, tecnológica e cultural sobre desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira, incentivando a inovação e a geração de conhecimentos e a troca entre pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação e movimentos antirracistas do Brasil e do Cone Sul.

O **III COPENE Sul** se organizou a partir dos seguintes eixos temáticos:

1. Linguagens e Literaturas afro-latino-americanas e caribenhas.
2. Arte e culturas afro-brasileiras e africanas.
3. Intelectualidades negras.
4. Questões urbanas e população negra.
5. Corpo, gênero, sexualidades e interseccionalidades.
6. Feminismos negros.
7. Religiosidades e identidades negras.
8. Ações afirmativas no Ensino Superior e protagonismos.
9. África e as Relações Internacionais.
10. Quilombolas, direitos e políticas públicas.
11. Educação, relações étnico-raciais e infâncias negras.
12. Educação, relações étnico-raciais e juventudes negras.
13. Segurança pública, violência e racismo.
14. Negros(as), ciências exatas e tecnológicas.
15. Memória e patrimônio negro.
16. Psicologia, racismo e branquitude.
17. História da África e da Diáspora.
18. Mídia e negritude.
19. Saúde da população negra.
20. Pretas e pretos nas encruzilhadas da Antropologia.
21. Filosofia africana e o pensamento da afrodíspora

Realização:



Associação Brasileira de Pesquisadoras(as) Negras



Apoio:



ATILÊNDE
EDITORA

ISBN: 978-85-8388-131-5

