**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

DENISE CENCI

**A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e a lei 10.639/03 em
quatro IES privadas do estado de São Paulo: literatura no quarto de
despejo?**

Versão Corrigida

São Paulo
2018

DENISE CENCI

**A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e a lei 10.639/03 em
quatro IES privadas do estado de São Paulo: literatura no quarto de
despejo?**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela
Sarteschi

O exemplar original encontra-se no CAPH-FFLCH
(Centro de Apoio à Pesquisa em História).

De Acordo: _____

Profa. Dra. Rosangela Sarteschi

São Paulo

2018

CENCI, Denise. **A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e a lei 10.639/03 em quatro IES privadas do estado de São Paulo: literatura no quarto de despejo?**. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho à Luiza que já se foi e à Luiza que chegou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela possibilidade de aprimorar meus estudos e desenvolver este árduo trabalho.

Agradeço também ao Programa de Formação de Professores (PRP), da Pró-reitoria de Graduação (PRG), pela possibilidade de ampliar meus conhecimentos, contribuir com a formação docente de colegas do curso de Letras da FFLCH-USP e me dar suporte com a bolsa de monitoria.

Agradeço ao departamento de Letras Clássicas e Vernáculas pela disponibilidade e pela atenção prestada e ao Centro de Estudos das Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa pelo apoio.

Pelas contribuições e sugestões realizadas no exame de qualificação, agradeço às professoras Vima Lia de Rossi Martin e Kimi Aparecida Tomizaki, especialmente, por prosseguir me auxiliando com seus conhecimentos sobre pesquisa qualitativa. Também agradeço a disponibilidade da professora Paula Marcelino por me receber como ouvinte na disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa II e me presentear com suas orientações ao meu trabalho de campo.

À professora e orientadora Rosangela Sarteschi que, paciente e generosamente, soube acolher a mim e minhas limitações, mesmo nos momentos mais desafiadores, proporcionando-me farto aprendizado.

A todos os colegas que participaram do Grupo de Estudos, coordenado pela professora Rosangela Sarteschi, também agradeço pela felicidade do encontro e cada novo aprendizado.

Agradeço ainda Kau, mana, Maria Paula, quase mãe, e seu clã pela ciranda e companhia em todas as horas.

Pela solidariedade, acolhimento, doação de tempo e paciência, partilha de materialidades e imaterialidades, sobretudo pela generosidade, agradeço afetosamente: S. Miro e D. Maria, meus irmãos, especialmente Valéria, meus amorosos familiares e parceiros de vida nesta aventura: Janaina, Dona Ignês, Solange, Patrícia, Tite, Nívia, Kiki, Denise, Sérgio, Francis, Ana Lúcia, Karina, Mario, Alê, Tati, Suillan, Roberta, Beatriz, Renata, Hildalia, Jaqueline, Rogério, Lorena, Rebeca e Luiza.

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.

(Candido, 1998, p.177)

RESUMO

CENCI, Denise. **A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e a lei 10.639/03 em quatro IES privadas do estado de São Paulo: literatura no quarto de despejo?**. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

A presente dissertação tem por objetivo central investigar, na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Letras de quatro universidades privadas do estado de São Paulo, se a formação de professores de Língua Portuguesa, que atuarão com ensino de literatura na educação básica, foi impactada pela lei 10.639/03, após mais de uma década de sua promulgação. Assim, sob uma perspectiva sócio-histórica, tratou-se da condição brasileira de sociedade estruturada pela dominação racial, a branquitude, e sua relação com as desigualdades sociais e as políticas de ação afirmativa que determinam o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira ou negra em todos os níveis de ensino no Brasil. Também se procurou articular, por meio de abordagem histórica e conceitual, um panorama sobre a complexa relação que envolve literatura, currículo, cânone escolar, ensino de literatura e formação inicial docente na educação brasileira. Dados provenientes do uso de metodologia qualitativa de pesquisa, pautados em entrevistas semidirigidas com os coordenadores de curso de Letras da modalidade presencial dessas universidades, foram analisados e permitiram concluir que o desafio de tornar efetivo o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira ou negra no Brasil, além de enfrentar o preconceito e o racismo, também precisa lidar com os desgastes e contradições pertinentes ao campo do ensino de literatura e do cânone escolar, que hoje se debatem com concepções de educação mais voltadas ao tecnicismo e, portanto, menos afeitas à humanização.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Formação docente. Ensino de literatura. Currículo. Literaturas africanas, afro-brasileira e negra.

ABSTRACT

CENCI, Denise. **Bachelor of Literature degree programs and the Law 10.639/03 at four private Universities in São Paulo state: Black Literatures stuck in a dark place.** 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

This thesis analyzes the curriculum for the *Licenciatura em Letras* (Bachelor's in Language and Literature with a Teaching Certificate) program at four private universities in the state of São Paulo, in order to investigate whether the stipulations set forth by Law 10.639/03, which mandates inclusion of African History and Afro-Brazilian Cultural Studies within its curriculum, have been met since the Law's enactment. While presenting a socio-historical perspective, this thesis equally discusses the issue of whiteness as structuring racial domination in Brazilian society in correlation with social inequalities and affirmative action policies that determine that African, Afro-Brazilian, and Black literatures be taught at all levels of education nationwide. Also, the aim of the paper is to investigate this panorama through a historical and conceptual approach, the complex interaction of literature, curriculum, canon, literature education and teacher training in the Brazilian education system. The data used for the analysis in this thesis consists of semi-structured interviews carried out with Literature and Language Coordinators at four institutions of higher learning, allowing us to highlight the situation of African Literature, Afro-Brazilian Literature and Black Literature in these college courses and the challenges resulting from modern educational models which privilege technicism over humanization.

Keywords: Law 10.639/03. Literature teach. Teacher training. Curriculum. Africans, Afro-brazilian and Black Literature.

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
AGCS	Acordo Geral sobre Comércio e Serviços
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CEFET	MG Centro Federal de Formação Tecnológica de Minas Gerais
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FEPESP	Federação dos Professores do Estado de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IES	Instituições de ensino superior
IFC	International Finance Corporation
INAF	Indicador de Alfabetismo Funciona
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC-Usaid	Ministério da Educação e o United States Agency for International Development
NEAB	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros
OAB-RJ	Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional do Rio de Janeiro.
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMC	Organização Mundial do Comércio
Pisa	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Planos Político-Pedagógicos
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEB	Sociedade Educacional Brasileira
TEN	Teatro Experimental do Negro
TPB	Teatro Popular Brasileiro
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal e Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal e Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual e Campinas
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão do número de matrículas no Ensino Superior (2010-2014)	
.....	123
Gráfico 2 - Maiores grupos educacionais por valor de mercado	125

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Taxa de Mobilidade social entre branco e não brancos em 2015 ...	32
Figura 2 – Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES	61
Figura 3 – Detalhe de campanha publicitária	129

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
1. LEI 10.639/03 E O NEGRO BRASILEIRO: LITERATURA É COISA DE PRETO!.....	23
1.1 Negro brasileiro: diferença x desigualdade	24
1.2 Branquitude no espelho: sobre privilégios.....	39
1.3 Vozes silenciadas: o papel da literatura na escola como ação afirmativa	49
1.4 Vozes quilombolas: literatura é coisa de preto!	65
2. RELAÇÕES DE PODER: CURRÍCULO, ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.....	79
2.1 Literatura: muito além do “Era uma vez...”	80
2.2 Ensino de Literatura e currículo no Brasil: para poucos ou para ninguém?	86
2.3 Ensino de literatura e o curso de Letras	97
2.4 Ensino de literatura nas pesquisas acadêmicas: uma pequena visada	103
2.4 A formação inicial docente em tempos de mercantilização do ensino superior.....	113
3 LEI 10.639/03 E O ENSINO DE LITERATURA EM QUATRO IES PRIVADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO	130
3.1 As instituições de ensino superior (IES), seus cursos, estudantes, professores e coordenadores	131
3.1.1 As instituições de ensino superior (IES)	131
3.1.2 As IES e os seus cursos presenciais de Licenciatura em Letras	135

3.1.3 As IES e os seus docentes dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras	136
3.1.4 As IES e os estudantes dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras	140
3.1.5 As IES e os seus coordenadores dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras	143
3.2 O ensino de literatura e a lei 10.639/03 nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras dessas IES	157
3.2.1 O ensino de literatura nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras dessas IES	158
3.2.2 O espaço das literaturas prescritas pela lei 10.639/03 nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras dessas IES	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
APÊNDICES	199
ANEXOS	206

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem o intuito de analisar, na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Letras de quatro universidades privadas do estado de São Paulo, se a formação de professores de Língua Portuguesa, que atuarão com ensino de literatura na educação básica, foi impactada pela lei 10.639/03¹, após mais de uma década de sua promulgação.

Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino no Brasil, essa legislação se enquadra nas políticas de ação afirmativa que buscam combater o racismo na sociedade brasileira, contribuindo para a reversão de desigualdades construídas pela dominação racial branca no decorrer do processo histórico do país, durante o qual, além da população não branca ser severamente apartada dos meios de acesso a bens simbólicos e materiais, como são a leitura e escrita, as produções literárias a ela vinculadas foram silenciadas do cânone literário e, conseqüentemente, da educação formal.

Considerando-se o forte componente ideológico das estratégias de manutenção do racismo e as desafiadoras condições da educação no Brasil, sabe-se que a legislação não se efetivará automaticamente, portanto, é importante acompanhar o andamento da implementação de mudanças tão necessárias a todos os brasileiros, brancos e não brancos.

No âmbito do ensino da literatura, a lei questiona a atual perspectiva curricular eurocêntrica e reivindica a presença das literaturas africanas, negra e afro-brasileiras, de forma a promover por meio do contato com obras e autores desses textos, reflexões acerca do ser negro na sociedade brasileira, na expectativa de reverter preconceitos, reconhecer e valorizar a rica e incontestável contribuição negra que aqui existe.

O tema deste trabalho surgiu de motivação pessoal da pesquisadora, após ter contato com saraus como o da Cooperifa, enquanto concluía a sua graduação em Letras, e ter morado na cidade de Salvador, na Bahia, nos anos

¹ Este trabalho adotará o uso da lei 10.639/03, apesar de sua atualização na lei 11.645/08, que incluiu a temática indígena em seu escopo, pois devido à amplitude do objeto de pesquisa e sua vinculação com a literatura negra e afro-brasileira faltariam recursos para comportar a temática indígena com a devida atenção.

seguintes. A experiência com os saraus gerou grandes inquietações relacionadas ao cânone literário, principalmente quando se cotejava a experiência literária nesses espaços com os estudos realizados na universidade, ao mesmo tempo em que o exercício docente instigava um maior entendimento sobre o próprio papel como formadora de leitores literários e sobre a formação inicial recebida. Já a imersão na cultura soteropolitana trouxe à tona, de modo contundente, a condição estrutural de dominação racial, que garante vantagens ao grupo de pessoas consideradas brancas, e a vigência do mito da democracia racial no Brasil. Isso proporcionou uma consciência maior sobre o racismo e sobre o desconforto racial (DIANGELO, 2011) até então desconhecido.

Sendo pobre e considerada branca, conhecia bem as adversidades e privações socioeconômicas a ponto de não suspeitar que, ainda assim, a brancura garantia privilégios. Essas vivências mantiveram latentes essas inquietações até que se chegasse à oportunidade de realizar este projeto de pesquisa, cujo lugar de fala da pesquisadora parte dessa condição de mulher branca consciente dos processos de dominação da branquitude e interessada em contribuir para avanços no combate ao racismo no país.

Essa motivação somada a contribuições da professora orientadora do projeto geraram a proposta desta pesquisa, que passou a se guiar pela seguinte pergunta: Quais são os impactos nos cursos de Licenciatura em Letras da obrigatoriedade do ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras, com a promulgação da Lei 10.639/03?

Manteve-se sempre a hipótese de que existiriam poucos avanços a se encontrar.

No primeiro delineamento da pesquisa, previa-se uma análise curricular baseada em análise documental, pois se pretendia ter acesso aos planos de ensino das disciplinas pertinentes ao estudo em um conjunto de IES públicas e privadas. Porém, as tentativas de acesso a esse material logo se mostraram infrutíferas devido às IES privadas não costumarem tornar público esse tipo de material e mesmo as públicas, às vezes, apresentarem dados limitados ou imprecisos.

Em um segundo momento, com as contribuições do exame de qualificação, foi possível avançar e o projeto passou a comportar uma atividade

de campo que trouxesse mais dados para análise. Optou-se, então, pela metodologia de pesquisa qualitativa com a realização de entrevistas semidirigidas com coordenadores de curso de licenciatura em Letras da modalidade presencial em São Paulo.

Em busca de qualificação para realizar esse trabalho frequentou-se, como ouvinte, a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa II, do curso de graduação em Ciências Sociais, com a professora Paula Marcelino, que também colaborou com as preparações para o ingresso em campo.

A necessidade de definir as instituições de ensino superior (IES) onde ocorreria a investigação partiu das evidências de que a maioria de professores em atuação na educação básica realiza a sua formação inicial em IES privadas, principalmente após a mercantilização ocorrida no ensino superior no país, no decurso da consolidação da hegemonia neoliberal promovida pela globalização (MAUÉS, 2015; SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016). Em função disso, quatro unidades de IES privadas, localizadas no município de São de Paulo e em uma cidade no interior do estado paulista, que ofertavam o curso de licenciatura em Letras na modalidade presencial, foram selecionadas.

Ao entender que as entrevistas não servem como ilustração de um modelo teórico previamente constituído, mas são fornecedoras de dados para reflexão e, portanto, devem ser encaradas como ferramenta de construção de hipóteses (BEAUD & PIALOUX, 2009), o roteiro de perguntas procurou transitar por temas que participam do contexto do ensino de literatura nos cursos de licenciatura em Letras, a fim de reunir elementos que enriquecessem o horizonte de hipóteses desta investigação, dentro dos limites em que está inserida. Nesse sentido, o roteiro de questões para entrevista semidirigidas (vide apêndice B), também denominadas como não estruturadas ou não padronizadas, foi composto por 36 perguntas, dispostas de acordo com a chamada *técnica do funil*, segundo a qual nunca se deve ir direto ao ponto de interesse, partindo-se do que é mais geral para o mais específico. Em relação a isso, é importante mencionar que, nos contatos iniciais com as IES e no enunciado de grande parte das perguntas, optou-se por utilizar a nomenclatura genérica “literaturas de língua portuguesa”, ao invés de especificar “literatura africana, afro-brasileira, negra etc.”, como estratégia para minimizar as possibilidades de enviesamento das respostas.

O diálogo com os coordenadores deveria se desenrolar “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE & ANDRÉ, 2007, p.34). Com esse propósito, as perguntas do questionário foram organizadas em cinco tópicos temáticos que ajudaram a guiar essas conversas: I) questionário socioeconômico; II) a IES e o seu curso de Letras; III) a IES e os seus estudantes; IV) a IES e os seus educadores e V) a IES e as literaturas.

Todas as entrevistas deste trabalho foram realizadas, pela pesquisadora, no período de fevereiro a julho de 2017, nos locais de trabalho dos coordenadores de curso, sendo necessário, apenas em um caso, um depoimento complementar de uma professora de literatura, feito via e-mail. Por questões éticas, garantiu-se o anonimato dos participantes da pesquisa, uma vez que esses espaços privados não costumam ser abertos a esse tipo de atividade.

A experiência piloto ajudou a referendar a elaboração do roteiro de perguntas para as entrevistas semidirigidas e ampliou os horizontes para as possibilidades de observação dos recursos disponibilizados aos estudantes como o acervo de biblioteca no espaço físico e no catálogo geral da instituição. Essa experiência também evidenciou a demanda por maior formalidade no contato com as IES, isto é, a necessidade de se providenciar uma carta de apresentação oficial da pesquisadora, assinada pela professora orientadora do projeto em nome do programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da FFLCH-USP, que também servisse para formalizar o pedido de autorização para a realização de entrevista e o acesso à documentação institucional (vide apêndice A). Contudo, essa medida não garantiu a entrega das ementas e tampouco pareceu ter muita importância junto as IES contatadas posteriormente. Em alguns casos, inclusive, estima-se que – devido à formalidade e o peso da imagem institucional da USP – possam ter dissuadido certas IES de corresponderem à solicitação. De fato, o fornecimento de planos de ensino foi algo vetado, de modo declarado ou não, na maioria das IES. Apenas a que tinha uma disciplina específica sobre o tema chegou a fornecê-lo.

Durante a abordagem às IES, tanto se utilizou e-mail, quanto telefone e agendamento presencial. Os casos que progrediram precisaram de um

processo relativamente longo entre envio de e-mail, seguido de ligações, agendamento de horário e esperas até a entrevista. Nas recusas, chegou a haver declinação com a mensagem “não estamos abertos para pesquisas no momento”, mas, na maioria dos casos, simplesmente, deixavam de responder às mensagens e atender às ligações.

Na ida a campo, apesar de horário marcado, foi comum haver sucessivas visitas e espera por momento mais favorável para entrevista. Pelo que se pôde observar, dentre as tarefas cotidianas dos coordenadores, os atendimentos aos alunos tomam bastante tempo e atenção desses profissionais. Os diferentes graus de complexidade dos casos atendidos fazem com que o tempo destinado a cada um deles seja bastante irregular, de modo, que, por várias vezes, optou-se por deixar a entrevista para outra ocasião do que realizar a conversa com tempo muito restrito ou quando o coordenador estava muito atribulado. Esse tempo fugidio, intensificado por diversas interrupções, via telefone principalmente, pode ser registrado como o elemento mais tensionador durante as entrevistas.

Observou-se que a disponibilidade dos coordenadores seria motivada por um misto de curiosidade e interesse acadêmico, havia uma espécie de empatia entre pesquisadores dispostos a colaborar com uma “igual” e também uma expectativa de atualização sobre “o que podem estar falando [nas pesquisas acadêmicas] sobre as graduações” (coordenadora da UNI-D, 2017) e, de certo modo, uma aproximação com a Universidade de São Paulo, seja por seu prestígio e/ou pelo sentimento de pertencimento, já que ao menos dois deles estudaram nessa IES. Acredita-se que a aproximação tão grande entre o espaço social da entrevistadora e dos entrevistados tenha reduzido intensamente a assimetria entre esses papéis (entrevistador/entrevistado) no decorrer dos contatos estabelecidos, contudo, em alguns momentos, ficaram patentes, da parte dos entrevistados, as tentativas de compensação nas relações hierárquicas colocadas, fosse pelo destaque à sua titulação acadêmica ou ao compartilhamento da condição uspiana, com ares de “estamos entre iguais”. Da mesma maneira, a entrevistadora precisou se empenhar para afastar-se da imagem de “avaliadora externa”, em exercício de fiscalização, como são os funcionários do MEC, por exemplo.

Lüdke & André (2007), em *Pesquisa e educação: abordagens qualitativas*, reiteram que para a realização de entrevistas é necessário “garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (LÜDKE & ANDRÉ, 2007, p.35). Na busca por essas condições, houve o entendimento de que esse processo de espera e remarcações contribuiu para a construção, ao menos, de parte da confiança e da empatia com a entrevistadora, pois todas as conversas foram agradáveis e trouxeram extenso conteúdo.

A busca por caminhos de análise dos dados coletados levou principalmente para as formulações de Pierre Bourdieu, que ajudou na compreensão dos processos de dominação cultural atrelada à hierarquização social, na qual a escola desempenha papel de máxima importância. Segundo ele, a cultura é vista como um sistema de significações hierarquizadas, constituindo-se em um elemento utilizado nas lutas entre grupos sociais, por meio da manutenção de distanciamentos que distinguem as classes sociais. Assim, pode-se verificar a dominação cultural de acordo com a posição na hierarquia social, cujos segmentos correspondem, respectivamente, a uma cultura específica: a elitista, caracterizada pela distinção; a média, caracterizada pela pretensão e a de massa, cuja característica é a privação. Nesse sistema, a classe dominante estabelece a sua cultura como “a cultura” e essa universalização da cultura dominante chega de uma forma tão naturalizada às classes dominadas, que elas acabam por não reconhecer a imposição e tomam para si a responsabilidade por sua condição subalterna, acreditando em sua suposta deficiência cultural.

Essa perspectiva ajudou a situar as literaturas africanas e afro-brasileiras no contexto de dominação cultural que se encontra no Brasil, imbricada na articulação das diferenças raciais com as desigualdades socioeconômicas.

O papel da instituição escolar, sob a ótica bourdiesiana, mostrou-se ainda mais pertinente às reflexões pretendidas, pois, ao se debruçar sobre a exigência do ensino dessas literaturas e as suas dificuldades para integrar o currículo e o cânone escolar, é de fundamental importância considerar a função que a escola desempenha ao legitimar e conservar a cultura das classes dominantes.

Nesse contexto, o seu conceito de capital cultural, correlato do capital econômico, também é muito elucidativo. O capital cultural pode existir sob três

estados: no estado incorporado, apresenta-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, isto é, de interiorização de referências do meio social manifestadas até fisicamente no indivíduo, trata-se dos gostos, opiniões, modos de vestir, falar etc., ele é oriundo de um processo no qual o investimento necessário foi o tempo e não pode ser trocado instantaneamente, pois está incorporado no indivíduo e não é possível retirá-lo. No estado objetivado, ele já pode ser transferido materialmente, pois implica um suporte físico que se submete à condição de propriedade, é o caso dos livros, quadros, objetos, que podem ser trocados de maneira limitada, e no estado institucionalizado, ele se configura como a objetivação do capital cultural incorporado, na forma de diplomas e certificados, cujo poder de troca é extremamente ágil.

Ao se pautar no trabalho de campo com os coordenadores dos cursos das IES, o conceito de *habitus* foi considerado particularmente importante a este estudo. Pode-se entender o *habitus* como um:

[...] sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”. O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, entre a estrutura e a prática (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p.24).

Preocupado em não ceder nem à objetividade, nem à subjetividade, o conceito de *habitus* contribui para um entendimento mais ajustado dos dados trazidos pelo trabalho de campo, pois assim como é importante identificar práticas e modos de ser no contexto dessas IES que se coadunem com os interesses da pesquisa, também é fundamental não perder de vista o seu caráter sistêmico mais amplo.

Devido ao delineamento mais demorado do projeto de pesquisa e à condição de iniciante da pesquisadora nas práticas da pesquisa qualitativa, principalmente, o processo de desenvolvimento deste trabalho não chegou a ser tranquilo, mas, mesmo em meio a desafios, ele gerou os resultados que podem ser conferidos a seguir. Humildemente, espera-se que ele possa dar sua contribuição às discussões que ajudarão a fazer o Brasil mais justo, com mais

leitores literários que tenham direito não apenas à literatura canonizada pela branquitude.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, busca-se contextualizar as condições brasileiras que justificam a ação afirmativa instaurada pela lei 10.639/03 e sua aproximação com as literaturas africanas, afro-brasileira e negra. Assim, sob uma perspectiva sócio-histórica, são retomadas as origens da branquitude no Brasil destacando-se o processo de transformação das diferenças raciais em desigualdades socioeconômicas. Também se procura, a partir de contribuições da psicologia social, ampliar-se a compreensão a respeito dos subterfúgios que caracterizam o racismo à brasileira e apresenta-se uma trajetória das produções literárias e das discussões teóricas que têm marcado o campo das literaturas relacionadas ao negro no Brasil.

O objetivo do segundo capítulo é apresentar um panorama das questões mais prementes à formação do professor no campo do ensino de literatura no âmbito da educação brasileira. Parte-se, assim, de discussões teóricas acerca da literatura, do cânone e do currículo para discussões que envolvem pontos marcantes da trajetória dos cursos de Letras no país, dos documentos oficiais que orientam o ensino de literatura e das dificuldades encontradas por pesquisas acadêmicas nesse campo; encerra-se com a apresentação do contexto de mercantilização do ensino superior no Brasil.

No terceiro capítulo, são apresentados criticamente os principais dados provenientes do trabalho de campo, os quais se procura analisar à luz das teorias de Pierre Bourdieu.

1. LEI 10.639/03 E O NEGRO BRASILEIRO: LITERATURA É COISA DE PRETO!

Os negros têm lutado contra o racismo e as discriminações que dele decorrem a fim de suplantarem as desigualdades socioeconômicas ainda presentes no século XXI. Para enfrentar esse conflito, os movimentos sociais negros têm apontado para as políticas de reparação e ações afirmativas que – finalmente na condição de políticas públicas – tornaram-se instrumentos imprescindíveis, pois fizeram com que o Estado também assumisse a luta antirracista, favorecendo a garantia da igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Nessa perspectiva, a lei 10.639/03, que obriga o ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana, é uma ação afirmativa de largo alcance, já que se aplica à educação em todos os níveis e tenciona propiciar, por meio de estratégias pedagógicas, a valorização e a afirmação da igualdade e dos direitos dos negros e de seus descendentes no conjunto da sociedade. No âmbito do ensino da literatura, a lei questiona a atual perspectiva curricular eurocêntrica e reivindica a presença das literaturas africana, negra e afro-brasileira, de forma a promover, por meio do contato com obras e autores desses textos, reflexões acerca do ser negro na sociedade brasileira, na expectativa de reverter preconceitos, reconhecer e valorizar a rica e incontestável contribuição negra que aqui existe.

Este primeiro capítulo foi organizado com o intuito de demonstrar como se articulam o processo sócio-histórico vivenciado pelos negros e seus descendentes no Brasil, as políticas públicas de reparação em vigor na educação e a literatura introjetada na “cultura africana e afro-brasileira” expressa no texto da lei.

Sendo assim, procura-se pelas origens das desigualdades que impelem a população não branca à privação de bens simbólicos e materiais no Brasil, buscando-se entender como diferenças étnico-raciais foram transformadas em desigualdades socioeconômicas e como a história de opressão da população negra e de seus descendentes se relaciona com a atual necessidade de políticas de reparações ao que lhes foi negado e retirado. Diante das particularidades do racismo brasileiro, busca-se conhecer, a partir de conceitos como branquitude, fragilidade branca, um pouco das dinâmicas psicossociais que

atuam sobre as pessoas mantendo ativo o racismo e suas consequências, principalmente, a manutenção de privilégios daqueles considerados brancos. Também se pretende demonstrar como a extrema negatização simbólica do negro provocou o esvaziamento da sua condição de sujeito no imaginário brasileiro, resultando na sua estigmatização e interdição ao meio literário, seja como leitor, autor, tema ou personagem, fato que não o impediu de construir uma significativa produção literária que segue em contexto de cada vez maior atividade e disputa.

1.1 Negro brasileiro: diferença x desigualdade

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criado pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

Florestan Fernandes²

Debruçar-se sobre a questão racial no Brasil é deparar-se com um imbróglio, pois, se a complexidade do tema é onipresente, as particularidades do caso brasileiro multiplicam-se em desafios. Embora, nos dias atuais, sejam visíveis as tentativas de pautar o racismo e outras atitudes discriminatórias na sociedade brasileira, ainda se constata um estarrecido desconhecimento sobre o assunto e muita inabilidade para tratar dele.

Um ponto de partida necessário a essa discussão é o pressuposto de que *raça*³ é um conceito relacional, que surge da interação entre os seres humanos, portanto, trata-se de uma construção sociológica. Logo, para se ocupar do

²FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. vol. 1. São Paulo: Ática, 1978, p.20.

³Grafia sem aspas em concordância com as considerações de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães: “[...] mais que negar a existência de raças biológicas, referindo-se a tal ideia entre aspas. Precisam[os] nomear as construções que tal ideia suscita, referindo-as pelo nome que devem ter, ainda que não sejam polidos ou estejam interditos por tabus: “raciais” e “raça”, esses são os nomes que descrevem sua verdadeira natureza social. Afinal, a linguagem da ciência deve justamente ser capaz de desvendar e revelar o que o senso comum escondeu (GUIMARÃES, 2002, p.56).

racismo, torna-se inescapável o uso de uma perspectiva sócio-histórica que não se abstenha das implicações políticas e econômicas que envolvem o tema.

Em *Sociologia do negro brasileiro* – obra publicada no centenário da assinatura da Lei Áurea – Clóvis Moura explicita, com detalhes, a bem-sucedida “estratégia de imobilismo social” (MOURA, 1988, p.70) encampada pela elite brasileira para que a população negra se mantivesse apartada dos meios de ascensão significativa na estrutura ocupacional, econômica e social no Brasil. O texto desmascara as manobras de manipulação política e ideológica das elites, o projeto de branqueamento, as conveniências do movimento imigrante e do mito da democracia racial, para a manutenção dos seus privilégios.

O conhecimento desses fatos é de fundamental importância para se compreender a atual urgência de políticas de reparação à população brasileira não branca, assim como para refutar os equivocados e desrespeitosos discursos salvacionistas que tentam reduzir a solução das desigualdades no país à educação, sem levar em consideração as suas especificidades e complexidade enquanto fenômeno social.

A história brasileira – mesmo com todas as suas lacunas e dissensões – explicita o papel do racismo na geração e manutenção das desigualdades sociais. Os séculos de escravidão negra, por aqui, consolidaram uma forma de dominação calcada na opressão e no autoritarismo:

Durante toda a existência do Estado brasileiro, no regime escravista, ele se destinava, fundamentalmente, a manter e defender os interesses dos donos de escravos. Isto quer dizer que o negro que aqui chegava coercitivamente na qualidade de semovente tinha contra si todo o peso da ordenação jurídica e militar do sistema e, com isto, todo o peso da estrutura de dominação e operatividade do Estado (MOURA, 1988, p.22).

Embora eficiente, a esse sistema de dominação aviltante ao extremo era necessária uma complementação ideológica para conter as recorrentes insurgências entre o contingente escravizado, responsável pela geração de riqueza, mas forçadamente alienado do produto de seu trabalho. Para tanto, nas palavras de Moura (1988), “a imagem do negro tinha de ser descartada da sua dimensão humana”, ele precisava ser qualificado como “irracional” e suas atitudes de rebeldia vistas como “patologia social” e “biológica” (MOURA, 1988, p.23). Como a estrutura da sociedade brasileira permaneceu basicamente a

mesma na passagem do trabalho escravo para o livre “os mecanismos de dominação inclusive ideológicos foram mantidos e aperfeiçoados” (MOURA, 1988, p.23), ou seja, apesar da extinção oficial da escravização dos negros, as posições na pirâmide social não se moveram.

Com o encerramento oficial do sistema escravista, em 1988, a necessidade de construir uma nação com uma identidade nacional positiva se confrontou com a imensidão de ex-escravizados e um enorme desafio: “Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou?” (MUNANGA, 2004, p.54). O antropólogo Kabengele Munanga, em outra obra indispensável *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, de 2004, situa com precisão o entendimento da elite de então acerca desse tema:

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça da elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (MUNANGA, 2004, p.54).

Nesse período⁴, as teorias eugenistas, pautadas no determinismo biológico, passaram a ser o grande apoio para a elite preocupada com a “influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação de identidade étnica brasileira” (MUNANGA, 2004, p.54). Afinal, a identificação dos membros da elite local com as referências eurocêntricas sempre foi plenamente praticada.

Essas teorias traziam como pressuposto o atavismo, segundo o qual, as características físicas, morais e intelectuais dos indivíduos de uma raça são passados de geração para geração. Sendo assim, numa escala onde o branco ocuparia a posição máxima de positividade e o negro o seu oposto, a mestiçagem poderia promover a inserção de características de uma raça na outra, logo, segundo esse ponto de vista, as características positivas dos

⁴Thomas E. Skidmore considera o intervalo de 1880 a 1920 como período alto do pensamento racial no Brasil. SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

brancos poderiam ser inseridas naqueles indivíduos fadados às características negativas da raça negra, contudo, sem nunca aniquilá-las completamente.

Quanto mais próximo do negro o indivíduo, mais efetiva seria a degenerescência e quanto mais próximo do branco melhores suas características, criando-se, a partir dessa escala de valores: “mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga da realidade e à consciência étnica de grandes segmentos populacionais não brancos” (MOURA, 1988, p.62). Nisso reside o cerne da ideologia do branqueamento, visto que haveria um modelo específico de positividade, o branco, a ser seguido por todos, gerando os mais variados meios de adequação a ele.

Entre a intelectualidade, no trânsito entre um polo e outro dessa escala de valores, diferentes pensadores, como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Viana, Nina Rodrigues, teorizaram em meio a suposições acerca da condição brasileira e da eficiência ou não da mestiçagem para escurecer ou clarear a população (MUNANGA, 2004, p.61), mas o fato é que o branqueamento acabou eleito como a estratégia capaz de salvar o Brasil da degenerescência completa.

Há registros de como essas ideias eram levadas a sério: representando o único país da América Latina a ser convidado para o *I Congresso Internacional das Raças*, em 1911 na Inglaterra, o brasileiro João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, não só referendou a ideia do branqueamento, como estimou que no início do século XXI não existiriam mais mestiços e negros no país; nessa mesma linha, o antropólogo Edgar Roquete Pinto, mesmo tendo suas críticas a posições racistas, ao presidir o *I Congresso Brasileiro de Eugenia*, ocorrido em 1929, previu que em 2012 a população nacional seria composta por 80% de brancos e 20% de mestiços, sem mais negros ou índios (SCHWARCZ, 1998, p.176-7).

Conforme registra Kabengele Munanga (2004), as vozes discordantes dessa perspectiva, à época, se reduziram a Alberto Torres, para quem a verdadeira raiz do problema nacional estava na alienação das elites sobre a realidade da nação a ponto de se tornarem “presa fácil das teorias de degenerescência propagadas pelos racistas europeus” (MUNANGA, 2004, p.67) e Manuel Bonfim, para quem os problemas eram herdados do passado colonial: “ficar rico depressa, a ausência de tradição científica e empírica, combinadas

com uma cultura hiperlegalista, o arraigado conservadorismo político e a ausência de organização social" (MUNANGA, 2004, p.67) dariam margem à aceitação das ideias racistas.

Essas visões mais críticas, embora minoritárias, referendam o quadro social dominado por uma elite de poderes absolutos, mas de rasa intelectualidade e, como bons colonizados, de extrema sujeição aos ditames do Velho Mundo, condição também apontada por Clóvis Moura (1988, p.25):

[...] há um *continuum* neste pensamento social da inteligência brasileira: o país seria tanto mais civilizado quanto mais branqueado. Esta subordinação ideológica desses pensadores sociais demonstra como as elites brasileiras que elaboram este pensamento encontram-se parcial ou totalmente alienadas por haverem assimilado e desenvolvido a ideologia do colonialismo. A este pensamento seguem-se medidas administrativas, políticas e mesmo repressivas para estancar o fluxo demográfico de negro e estimular a entrada de brancos "civilizados".

O cenário descrito demonstra quão imbricados seguem o plano ideológico e os fatos sociais, assim como é possível constatar o papel da intelectualidade atrelado aos interesses da elite política e econômica, condição que demorará a receber questionamentos mais consistentes e que Clóvis Moura acusa de conivência a um "pensamento social subordinado" (MOURA, 1988, p.17). De fato, o que se vê é o predomínio do comportamento assimilacionista próprio da ideologia do colonialismo, segundo a qual, a submissão das populações subordinadas aos padrões culturais e valores políticos do colonizador era colocada como "processo civilizatório" (MOURA, 1988, p.42), mas, nitidamente, era empregada pelas metrópoles no intuito de neutralizar a resistência cultural, social e política das colônias. Assim, o Brasil seguiu dando seus passos em direção ao trabalho livre, mas sempre tratando de conservar os arcaísmos necessários para que o poderio social e econômico não mudasse de mãos.

Por exemplo, em *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"*, publicado em 1964, Florestan Fernandes focaliza, em São Paulo, o contexto controverso das elites pós-abolição que desencadeou a realidade atual:

Negando uma realidade racial pungente, ladeava-se a dificuldade maior de ter de enfrentá-la e superá-la. De outro lado,

a orientação alternativa – que não chegou a se concretizar historicamente –, de organizar e fomentar o caminho da *integração racial democrática*, colidia com os objetivos diretos e conscientes da política de expansão econômica com base nos interesses da grande lavoura e de suas vinculações com o crescimento econômico. [...] Dentro desse contexto, é fácil compreender por que os fazendeiros paulistas logo abandonaram as pretensões de reparação, associadas à libertação compulsória dos escravos, dando preferência às medidas que ingeriam o Estado no financiamento da produção agrícola e, em particular, na intensificação das correntes migratórias europeias (FERNANDES, 2008, p.313-314).

Como se pode observar, os interesses econômicos falaram mais alto e as questões raciais foram escamoteadas. Hipocritamente, a fachada era de que as oportunidades mantinham-se abertas a todos os segmentos da sociedade, inclusive, aos ex-escravizados, mas como eles poderiam acessá-las sem capital e sem condições de subsistência?

Com o passar do tempo, os modos de marginalização e contenção dessa população só fizeram aumentar, assim como a falacioso discurso de sociedade democrática, liberal e meritocrática.

A política do branqueamento foi encampada em seu viés prático e ideológico, cujos desdobramentos alcançam a atualidade.

Nossas elites teriam criado dois segmentos ideológicos, um: é o de que a miscigenação – branqueamento – democratizaria a sociedade brasileira, o que culmina no mito da democracia racial e outro: é o de que, se os negros se encontram em situação econômica, social e cultural desfavoráveis, a “culpa é exclusivamente deles que não souberam aproveitar o grande leque de oportunidades que essa sociedade lhes deu.” (MOURA, 1988, p.75). O autor explica que:

O auge da campanha pelo branqueamento do Brasil surge exatamente no momento em que o trabalho escravo (negro) é descartado e substituído pelo assalariado. Ai coloca-se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista. [...] Todo racismo embutido na campanha abolicionista vem, então, à tona. Já não era mais acabar-se com a escravidão, mas enfatizar-se que os negros eram incapazes ou incapacitados para a nova etapa de desenvolvimento do país (MOURA, 1988, p.79).

Mais uma vez, estigmatizar a imagem dos africanos e seus descendentes era extremamente conveniente aos interesses das elites, pois ao ocupar os postos de trabalho com a mão de obra vinda da Europa se aquecia a verdadeira indústria da imigração que se estabeleceu e o embranquecimento da população avançava.

Antes mesmo de decretada a abolição, o chamado movimento imigrantista, na esteira das ideias do branqueamento e motivado pela expansão da economia cafeeira, viu oportunidade de lucrar ainda mais com o processo de imigração europeia, que passava por subsídios governamentais entre outras vantagens. Nesse ponto, constata-se a avassaladora substituição da mão de obra negra pela branca europeia, a qual se atribuía superior qualidade. Segundo Moura (1988, p.66-67) dados comprovam que entre escravizados e trabalhadores livres, principalmente nas regiões que se urbanizavam, a mão de obra negra ia muito além do eito e era a responsável por toda sorte de afazeres artesanais – alfaiataria, carpintaria, ourivesaria, metalurgia etc., ou seja: “tanto na época colonial como na última fase da escravidão, o escrav[izad]o negro se articulava em diversos níveis da estrutura ocupacional, desempenhando satisfatoriamente os mais diferenciados misteres” (MOURA, 1988, p.68). Porém, pensadores e políticos do movimento imigrantista estabeleceram mecanismos seletivos sociológicos, econômicos e institucionais para a entrada estratégica do trabalhador europeu.

Florestan Fernandes (1966) reuniu dados, referentes a 1893, indicando que dos imigrantes europeus que entravam no Brasil, já chegavam ocupados: 79% em atividades artesanais e 81% em atividades comerciais, o que demonstra a deliberada e bem articulada substituição da mão de obra dos libertos pela dos imigrantes, sob o discurso da superioridade branca europeia.

Moura (1988) resgata dados de uma pesquisa feita pela Sociedade Nacional de Agricultura, realizada em 1920, que sondou o interesse de fazendeiros pela imigração de negros em virtude da diminuição de imigrantes europeus devido à Primeira Guerra Mundial, para demonstrar a “cristalização de um processamento de rejeição absoluta ao negro por parte dos grupos que necessitavam de nova mão de obra” (MOURA, 1988, p.80), nos resultados sobressaem-se como características depreciativas dos negros, razões

econômicas: mau trabalhador; razões intelectuais e morais: inteligência inferior, degenerado, amoral, indolente, bêbado e criminoso; razões raciais: inferioridade congênita, ódio ao branco oculto no coração do negro, existência de preconceito de cor entre outras razões.

Assim, o capitalismo dependente que substituiu o escravismo relegou os ex-escravizados à própria sorte, fadados a compor a franja de marginalização.

Na atualidade, esse quadro pouco se modificou. Hoje, segundo o IBGE, a maioria da população brasileira é composta por pessoas negras, cidadãos que se autodeclaram pretos ou pardos. De acordo com o IPEA⁵ e o Mapa da Violência no Brasil⁶, elas também são maioria entre pobres, indigentes, jovens vítimas de assassinato e integram o segmento mais apartado da educação formal: negros têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

O gráfico, a seguir, referente à taxa de mobilidade social entre brancos e não brancos, de 2015, demonstra que as desigualdades entre ambos permaneceram razoavelmente constantes:

⁵ IPEA. *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008.

⁶ WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência no Brasil 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil*. (versão preliminar). Rio de Janeiro: FLACSO, 2015.

Figura 1 – Taxa de Mobilidade social entre branco e não brancos em 2015

Fonte: GEMAA, a partir de dados do IBGE (PNAD2011 a 2015)⁷

As taxas de mobilidade social de brancos, de um lado, e pretos e pardos, de outro, se alteraram muito pouco, isso acaba sendo um indicativo de que mesmo com o desenvolvimento econômico, não há necessariamente uma redução proporcional das desigualdades raciais. “Embora as condições de vida da população tenham melhorado em alguns aspectos, a situação dos não brancos, tradicionalmente mais desfavorecidos, não melhorou mais intensamente” (GEMAA, 2017, p.17). Soma-se a isso uma “verdadeira divisão racial do trabalho, com os brancos super-representados nas ocupações intelectuais e os não brancos super-representados no trabalho manual, com destaque para a alta proporção de pretos nos serviços domésticos” (GEMAA, 2017, p.11).

Os não brancos permanecem por mais tempo em condições adversas, enquanto brancos permanecem no padrão de classe alta.

Apesar disso, o reconhecimento – especialmente pelo Estado – da existência de desigualdades e discriminação racial, assim como a necessidade de combatê-las, é algo relativamente recente na história do país.

⁷ Publicação do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA): Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe (GEMAA) / ano 2017 / n. 1 / p. 17, a partir de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2011 a 2015.

Somente nas últimas décadas, governos mais progressistas começaram a impulsionar políticas de reparação, reconhecimento e ações afirmativas pautadas, há tempos, pela luta de diversos setores da sociedade brasileira: áreas da educação, meio universitário e destacadamente o Movimento Negro.

A concretude dos fatos representados nesses dados expõe a perversidade do racismo vigente no Brasil e os esforços para combatê-lo têm passagem obrigatória pelo enfrentamento ao mito da democracia racial, cujo estado de naturalização pode exigir esforços para se compreender.

Com esse propósito, pode ser útil considerar a existência de diferentes modelos de racismo – diferencialista e universalista – capazes de desencadear diferentes modos de manifestação.

O racismo diferencialista originou sociedades pluriculturais hierarquizadas, isto é, desiguais e antidemocráticas, o *apartheid*, por exemplo, que, se por um lado, instituiu o segregacionismo, por outro, “sua dinâmica permitiu a construção de identidades raciais e étnicas fortes no campo dos oprimidos desses sistemas” (MUNANGA, 2004, p.127), propiciando embates e reivindicações.

Já o racismo universalista, no qual se encaixaria o caso brasileiro:

[...] se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura no segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria, entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos dominados, ou seja, o etnocídio. Por isso, a mestiçagem como etapa transitória no processo de branqueamento constitui peça central da ideologia racial brasileira (MUNANGA, 2004, p.121).

Sob a perspectiva desse etnocídio, imposto pelo poderio socioeconômico, instaura-se a lógica da discriminação, mas também de resistência e busca por alternativas e subterfúgios como forma de enfrentamento e escape dessa negação absoluta da diferença. A ideologia do branqueamento tratou de estigmatizar ainda mais os africanos e seus descendentes, se estabelecendo no

Brasil o racismo de marca⁸, isto é, aquele atrelado a características fenotípicas (tipo de cabelo, cor da pele, traços fisionômicos), relegando os mestiços a um difícil estado de “indefinição racial” (MUNANGA, 2004, p.54), e, obviamente, tornando-os mais suscetíveis à identificação com a condição branca, adotando seus valores e suas práticas, devido à pretensa superioridade branca, mas também como forma de proteção, a fim de evitarem hostilidades.

O fundamental processo de construção de identidade fica prejudicado pela cortina de fumaça que se estabelece socialmente, naturalizando e escamoteando tensões. O autor ainda descreve as sutilezas desta prática:

[...] fluida, vaga, que flutua até certo ponto ao sabor do observador ou das circunstâncias. [...] os mestiços com traços negroides disfarçáveis, principalmente quando portadores de atributos que implicam *status* médio ou elevado (diploma de curso superior, riqueza e outros), podem ser incorporados no grupo branco. Um negro bem-sucedido que casa com uma branca terá descendentes, após três ou quatro gerações, integrados no grupo branco. Os sucessivos cruzamentos conjugados com o status socioeconômico levam progressivamente ao branqueamento (MUNANGA, 2004, p.95).

Como se vê, as características raciais seguem intensamente atreladas às relações sociais, apesar da pesada carga de subjetividade e interditos, estabelece-se uma complexa dinâmica de subversão à estratégia de imobilismo social pontuada por Moura (1988), agravada pelo estado de indefinição racial do mestiço da qual fala Munanga (2004), para quem nem sempre existe consciência das implicações raciais envolvidas nesses mecanismos.

Por exemplo, ao analisar o recenseamento de 1980, quando para se autodeclarar brasileiros não brancos apresentaram 136 variações de cores, como “alvarenta”, “queimada de praia”, “branquiça”, “morena prata”, “sapecada”, Moura (1988) argumenta que: “a identidade e a consciência étnicas são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante” (MOURA, 1988, p.62).

Quase um século depois da oficial abolição da escravatura, o imenso contingente não branco da população brasileira demonstrava, com esse tipo de

⁸ Conceito cunhado por Oracy Nogueira. NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco. Estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

comportamento, a sua adesão às crenças na superioridade branca e, portanto, sua subordinação a “mitos reificadores, usados pelos próprios não brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma dolorosa e enganadora magia cromática na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador” (MOURA, 1988, p.64).

Ao esmiuçar meticulosamente essa questão, Munanga (2004) demonstra que não basta desconstruir as origens míticas, as teorias raciais iniciadas no século XIX plenas de equívocos grosseiros, o conceito biológico de raça, pois os efeitos corrosivos do racismo têm se perpetuado pela falta de ações mais contundentes contra a pesada carga ideológica que se impõe.

O estudioso expõe como esse processo tem se estendido no tempo com poder de impactar até mesmo os movimentos organizados:

A grande explicação para essa dificuldade [de mobilizar todos os negros e mestiços em torno de uma única identidade “negra”] que os movimentos negros encontram e terão de encontrar, talvez por muito tempo, não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está, sim, nos fundamentos da ideologia racial elaborada [...] pela elite brasileira. [...] caracterizada entre outros, pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (MUNANGA, 2004, p.15).

Vê-se, assim, a potência dos impactos do branqueamento como ferramenta ideológica na subjetividade da população, mas também como arma de controle social, munição, de fato, indispensável às elites que desde sempre precisaram gerir os desafios trazidos pela grande desproporção demográfica em relação aos seus subalternos.

É sabido que a classe senhorial se via obrigada a combater o que Moura denomina de “síndrome do medo”⁹ (MOURA, 1988, p.231), uma verdadeira neurose, segundo descreve, na qual, receosos com o risco de insurgências à opressão que praticavam, os senhores de escravos buscavam se proteger de todas as maneiras. Um fator determinante a alimentar esse temor era a superioridade demográfica da população subjugada. Há, por exemplo, documentos da classe senhorial baiana se dirigindo diretamente ao Rei, em

⁹ Também denominado “perigo de São Domingos”, uma alusão à violenta revolta do Haiti.

1814, para expor seus receios diante das insurgências na região. Em 1824, foram registrados, nas áreas de Salvador e Capitania de Sergipe, cerca de 192 mil pessoas brancas para uma massa de 666 mil não branca, incluindo índios (MOURA, 1988, p.231).

Esse tipo de prática racista dissimulada deu margem às ideias de colonização portuguesa cordata e consagração harmoniosa entre as raças no Brasil, mas como se pode verificar, a democracia racial brasileira não passa de um mito.

Lilia Schwarcz, na sua *História da vida privada no Brasil*, de 1998, ressalta que, embora, no âmbito internacional, o Brasil seja sinônimo de “produtos culturais mestiços” (SCHWARCZ, 1998, p.179), internamente, essa questão é praticamente um tabu, configurando-se assim:

[...] um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente (SCHWARCZ, 1998, p.182).

Suas palavras ajudam a sintetizar os meandros do mito da democracia racial, denunciado por Florestan em meados do século XX (FERNANDES, 1965), ao desvelar a estratégica capacidade de dissimulação de tensões socioeconômicas por meio do discurso apaziguador de uma nação fundada na diversidade racial e, portanto, isenta de conflitos.

No campo dos debates, esse parece ser um dos tópicos mais polêmicos, pois muitos simpatizantes das ideias de Gilberto Freyre, principalmente, costumam mostrar indignação com as críticas à ideia de que a realidade brasileira não se coaduna com uma democracia racial, onde as diferentes raças conviveriam harmonicamente.

No âmbito teórico, e também no senso comum, o pensamento de Gilberto Freyre aparece com destaque, em especial por *Casa Grande e Senzala*, de 1933, obra considerada fundadora dessa perspectiva avessa à problematização das relações de poder.

Aos defensores de Freyre, o rico arcabouço cultural do autor e a descrição crua de abusos senhoriais aos escravizados parecem servir como argumentos suficientemente fortes para isentá-lo de críticas, mas há que se considerar a totalidade de sua produção, incluindo seu papel junto à ditadura salazarista, ao servir de “calço” teórico para as tentativas de justificar as atrocidades colonialistas portuguesas.

Freyre tem seu mérito intelectual reconhecido, afinal, o caráter antropológico e culturalista de sua produção contribuiu para que se alcançasse um novo patamar no pensamento acerca da identidade nacional e para estancar a descabida pauta eugenista que dominou a virada do século XIX para o XX. Embora o autor pernambucano não tenha cunhado o termo democracia racial, suas ideias serviram de base para o escamoteamento das tensões geradas pelo racismo no Brasil e, com o passar dos anos e visitas financiadas pelo governo português às suas diferentes colônias dalém mar, Freyre se desdobrou em enaltecer o flexível e amigável modo português de colonizar, ao sustentar a ideia do lusotropicalismo:

[...] o lusotropicalismo, no contexto histórico em que foi formulado, serviu os interesses do regime ditatorial e colonialista português e forneceu-lhe argumentos político-ideológicos para combater os partidários da descolonização africana. De facto, a doutrina de Gilberto Freyre sustenta-se numa argumentação supostamente científica e obtém, graças fundamentalmente à propaganda salazarista, uma credibilidade excessiva. Partindo de pressupostos históricos, de lugares comuns sobre o carácter constante e imutável do português, de apriorismos sobre o seu modo de ser e de estar no mundo, anuncia uma civilização ideal que ‘está em vias de se concretizar plenamente’ (CASTELO, 2011, p.274).

A pesquisadora portuguesa Cláudia Castelo, ao se dedicar ao tema, explica que – mesmo prontamente questionado em seu caráter científico por ativistas dos movimentos de libertação da África colonizada por Portugal e por cientistas sociais brasileiros e estrangeiros (SCHNEIDER, 2013) – Gilberto Freyre teria dado “autoridade científica” (CASTELO, 2011, p. 277) à convicção do nacionalismo português – baseado no orgulho, na história da pátria e dos descobrimentos – de que Portugal teria, desde cedo, integrado “a norma antirracista” e se afirmado “ecumênico”. Comparado “aos ‘maus’ nacionalismos, fechados, etnocêntricos e xenófobos, o nacionalismo português reivindic[ria]-

se integrador e universalista (logo, benigno)” (CASTELO, 2011, p.277-8), mesmo frente às práticas violentas e discriminatórias que efetivamente os portugueses impunham aos povos dominados como exemplos: a discriminação jurídica; captura de “indígenas”; castigos corporais; recrutamento forçado para servir aos portugueses, prática denominada de “chibalo” em Moçambique; entraves no acesso ao trabalho e à promoção social; cobrança de impostos; desrespeito às autoridades gentílicas; ocupação de terras (CASTELO, 2013).

Castelo (2013) torna o quadro ainda mais elucidativo ao demonstrar quão organicamente o pensamento freyreano foi engendrado de modo intencional pelo salazarismo:

Paralelamente, assistiu-se à penetração do lusotropicalismo no meio académico e científico, em particular o ligado à formação dos quadros da administração ultramarina e à chamada ‘ocupação científica’ das colónias. Com o início da guerra em Angola, e a chegada de Adriano Moreira ao Ministério do Ultramar, foi promulgado um pacote de medidas legislativas inspiradas no lusotropicalismo. No novo contexto, procurou-se igualmente inculcar nos portugueses a ideia da benignidade da colonização lusa ou, de forma mais eufemística, “do modo português de estar no mundo”. A propaganda encarregou-se disso, de forma incansável: era urgente moldar o pensamento para conformar a acção, sobretudo dos colonos e dos agentes do poder colonial no terreno. Desde então, uma versão simplificada do lusotropicalismo foi entrando no imaginário nacional contribuindo para a consolidação da autoimagem em que os portugueses melhor se reveem: a de um povo tolerante, fraterno, plástico e de vocação ecuménica¹⁰.

Vê-se, assim, que a ferramenta ideológica fornecida por Freyre ao regime salazarista, cujas bases foram geradas em *Casa Grande e Senzala*, foi sempre conivente com a opressão e o racismo praticado pelo regime português, em que pese a profusão de elogios a não brancos em seu discurso.

Como se sabe, por mais que se queira negar, todas as ações têm implicações políticas. Se, na atualidade, a proeminência dada à área da cultura é terreno fértil para o enaltecimento das contribuições culturalistas de Freyre a ponto de se minimizar essa parte comprometedora de sua obra, há que se considerar as consequências disso no campo das disputas políticas que recaem sobre o cotidiano da população.

¹⁰ CASTELO, Cláudia. *O lusotropicalismo e o colonialismo português tardio*. 2013. Publicada na Revista Buala. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/a-ler/o-luso-tropicalismo-e-o-colonialismo-portugues-tardio>>. Acesso em: 10.07.2017.

Eagleton (2011, p.78) problematiza essa relação entre política e culturalismo. Ao discutir sobre os estudos culturais e o pós-modernismo, o autor inglês constata a indistinção promovida pela indústria cultural entre a cultura e o capitalismo, que “sempre juntou promiscuamente diversas formas de vida – um fato que deveria fazer parar para pensar aqueles desavisados pós-modernistas para quem, espantosamente, a diversidade é algo como uma virtude em si mesma” (EAGLETON, 2011, p.79), ou seja, o crítico alerta para os perigos de um culturalismo que celebre a diversidade, abdicando das implicações políticas, econômicas e sociais envolvidas.

Festejar a riqueza da diversidade cultural brasileira sem problematizar suas decorrências no mito da democracia racial é ser conivente com as desigualdades e injustiças imputadas à população negra no Brasil.

Retornar à explicação de Schwarcz (1998), sobre o “racismo silencioso” e as heranças de uma “sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo” (SCHWARCZ, 1998, p.182) também pode ajudar a identificar, nesse tipo de comportamento, traços do pleno exercício do racismo silencioso. Conhecer mais sobre a branquitude e os meandros da chamada fragilidade branca pode auxiliar ainda mais na compreensão desse tipo de posicionamento que acaba ratificando o racismo.

1.2 Branquitude no espelho: sobre privilégios

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio.

Maria Aparecida Bento¹¹

Perscrutar elementos imersos na dinâmica de vantagem sistêmica de determinados grupos, em sociedades estruturadas pela dominação racial, requer um olhar atento a intervenções que nem sempre se restringem à ordem do consciente.

Uma espécie de acordo tácito, entre os que se consideram brancos, tem feito com que eles se eximam de se assumirem como parte essencial na permanência das desigualdades no Brasil. Mesmo com implicações muito

¹¹BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.27.

concretas na vida cotidiana, essa postura denota uma forte atuação do psiquismo dos envolvidos, afinal, questões de identidade, aceitação aos semelhantes e aversão aos diferentes estão na base das questões raciais.

Nesse sentido, a área da psicologia social, na medida em que procura focalizar “a subjetividade¹² realizando-se intersubjetivamente” (GONÇALVES FILHO, 1998, p.14), tem iluminado um interessante caminho no entendimento de que, assim como o exame de processos psíquicos pode se beneficiar com o entendimento do tempo social em que se insere, as teorias sociais podem enriquecer seu repertório de análise do processo sócio-histórico.

Nilma Lino Gomes alerta para o equívoco de se pensar que a luta pelo reconhecimento das diferenças seja algo recente:

É fato que a globalização, as políticas neoliberais e o ressurgimento dos nacionalismos recoloca[ra]m a questão da diversidade em outros termos. Contudo, é importante ponderar que a luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte, de cultura (GOMES, 2000, p.73).

Fundamentalmente, o que Gomes (2000) faz, nessa citação, é evidenciar as disputas de poder inerentes aos grupos humanos, fato irrefutável, principalmente quando consideramos os resultados tristemente emblemáticos dessas disputas no decorrer da história da humanidade, como a colonização, inquisição, cruzadas, escravidão, nazismo etc. (GOMES, 2000, p.73). Conquanto pareça óbvio, faz-se necessário registrar que ignorar ou negar esse comportamento humano configura-se uma falta grave a qualquer reflexão acerca do racismo.

Na busca pelo entendimento da relação humana com o semelhante e o diferente, a contribuição da psicologia social tem sido de grande valia, Maria

¹²Subjetividade entendida não pela consideração do indivíduo, mas como aparição singular, vertical, no campo intersubjetivo e horizontal das experiências, não o homem separado, o indivíduo, mas sempre *um* homem. Cf. GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. Psicol. USP, São Paulo v. 9, n. 2, p.11-67, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28.02.2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000200002>. Acessado em: 19.02.2018.

Aparecida Bento, em *Branqueamento e branquitude no Brasil*, de 2002, auxilia a pensar sobre a necessidade humana de pertencimento social:

[...] a forte ligação que temos com o grupo ao qual pertencemos leva-nos a investir nele nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores. Assim, protegemos o “nosso grupo” e excluimos aqueles que não pertencem a ele (BENTO, 2002, p.29).

Essa exclusão passaria pelo “descompromisso político com o sofrimento do outro”, inclusive em sua dimensão moral, isto é, a desvalorização do outro como pessoa: “os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos, e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados” (BENTO, 2002, p.29-30), a exclusão moral assume, assim, formas que podem ir da discriminação ao genocídio.

Pertinente a isso, Bento (2002) parte do exemplo de *Orientalismo: Oriente como invenção do Ocidente*, de Said (1990), para tratar do processo de projeção psicológica investido no olhar europeu que “transformou os não europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador outro [que por ser] construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio” (BENTO, 2002, p.30).

A autora explana ainda sobre o medo. Nesse contexto, a construção do outro a partir de si, seria uma forma de paranoia que carrega em sua gênese o medo: “o medo do diferente e, em alguma medida, o medo do semelhante a si próprio nas profundezas do inconsciente” (BENTO, 2002, p.31-32). Por meio do trabalho *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites, século XX*¹³, de Célia Maria Marinho de Azevedo (2008), Bento relembra o medo das elites promotoras do branqueamento que, na sanha de reverter o quadro populacional majoritariamente não branco, em 30 anos, trouxeram europeus ao Brasil, praticamente na mesma quantidade de negros, cerca de 4 milhões, trazidos ao longo de três séculos.

Considerar o seu grupo como padrão universal da humanidade e sentir-se ameaçado pelos que estão fora dele também se configura um ponto

¹³AZEVEDO, Celia M. M. de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites, século XX*. São Paulo: Annablume, 2008.

importante nessa análise, pois acaba desencadeando o que a autora denomina de pacto narcísico:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como [...] referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. Freud identifica a expressão do amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se diferente, estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique, quando preservar-se remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e antipatia surgem (BENTO, 2002, p.30).

Dessa maneira, vê-se instaurada uma dinâmica psicossocial em que a subjetividade do indivíduo implicada em um grupo não apenas se projeta como modelo universal positivo, como é movida pela autopreservação que gera aversão e reprovação aos que nele não se encaixam. Segundo explica Bento, esses dois processos “de ter a si próprio como modelo [narcisismo] e projetar sobre o outro as mazelas que não é capaz de assumir, pois maculam o modelo [projeção]” (BENTO, 2002, p.30) fazem parte do desenvolvimento habitual das pessoas, porém, no contexto das relações raciais, tornam-se problemáticos, pois “visam justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2002, p.31).

A questão central nessa perspectiva é entender que esses mecanismos servem para camuflar o papel daqueles considerados brancos nas relações raciais, escamoteando, assim, a dominação racial e isentando-os de responsabilidade na geração e manutenção das desigualdades construídas historicamente. Daí a pertinência de estudos que não focalizem apenas os negros, mas detenham o olhar sobre os brancos nas questões raciais a fim de situar os seus interesses, as suas responsabilidades e suas implicações no tecido social.

Também na área da psicologia social, a tese de doutorado de Lia Vainer Schucman, defendida em 2012 no Instituto de Psicologia da USP, intitulada *Entre*

o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: *raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, trouxe uma primorosa contribuição para o entendimento de muitas minúcias do racismo à brasileira na atualidade.

Ao situar conceitos como os de brancura e branquitude, por exemplo, ela dimensiona as facetas das relações de poder nas quais se entranham questões identitárias e de classe:

A branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Este lugar é, na maioria das vezes, ocupado por sujeitos considerados brancos. No entanto, a auto-inclusão na categoria branco é uma questão controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico. Portanto, é importante perceber que brancura difere de branquitude. A brancura são as características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. Por isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, processos psicossociais de identificação (SCHUCMAN, 2012, p.102).

Entende-se assim que entre a brancura – o dado fenotípico mais concreto – e a adesão à branquitude – lugar de poder da dominação racial –, atuaria uma série de processos psicossociais influenciados pelo percurso sócio-histórico que passa pelo imobilismo social imposto aos africanos e seus descendentes, o projeto de branqueamento, o mito da democracia racial, assim como, as ações de resistência e enfrentamento a eles. Em função disso, é possível encontrar tanto o negro que nega a existência de racismo, como o mestiço identificado ou não com a brancura, assim como branco que reprova a branquitude¹⁴, apesar de gozar de suas vantagens devido à própria condição.

Entre os participantes de sua pesquisa encontram-se casos emblemáticos como o mendigo branco que expõe o estranhamento da sociedade nas ruas causado pela sua situação e a vantagem de conseguir utilizar banheiro de

¹⁴ É importante considerar que, citando Cardoso (2008), Schucman (2012, p.27) mostra a distinção do que seria a branquitude crítica, referente a indivíduo ou grupo de brancos que, apesar de obter privilégios oriundos da estrutura social racista, discorda do racismo, e a branquitude acrítica, referente a indivíduo ou grupo de brancos que argumenta a favor da superioridade racial dos brancos. Cf. CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade de Coimbra, 2008.

shopping center, por exemplo, algo vetado aos demais moradores de rua que não detêm a sua brancura. E o rapaz branco pobre morador da periferia paulistana que despertou criticamente para a questão da branquitude, após se dar conta da diferença no tratamento recebido, em relação aos seus colegas não brancos, nos eventos cotidianos, como em batidas da polícia. Casos que referendam, enfim, o estigma que prevê lugares e papéis inferiorizados para os negros na sociedade brasileira. Desde pequenas as crianças são apresentadas a relações racializadas que naturalizam quem deve ser faxineiro, mendigo e bandido.

Outras facetas dessa complexa relação também são desveladas quando a pesquisadora demonstra a diferença que existiria entre os “brancos” e os “branquíssimos”, os quatrocentões, aqueles que além de fenótipo também concentram tradição familiar, e eventualmente ainda patrimônio. Desse modo, sua análise expõe a possibilidade de fragmentação hierárquica dentro da própria branquitude “deslocada dentro das diferenças de origem, regionalidade, gênero, fenótipo e classe” (SCHUCMAN, 2012, p.7).

Schucman (2012) constata que o racismo é aprendido e conclui que ele também pode ser desaprendido, uma vez que o exercício crítico e a reversão de práticas que naturalizam o racismo são capazes de impactar positivamente as pessoas e modificar o seu comportamento.

A profusão de facetas apresentadas pelos casos que a pesquisadora analisa evidenciam a hierarquização das relações sociais fortemente impregnadas de racialidade conjugada à opressão socioeconômica no país, ainda que esse aspecto seja sistematicamente negado.

Ao lançar luz sobre tais fatos, Schucman (2012) expõe as vísceras do mito da democracia racial, pois não deixa escapar, sob o rótulo da banalidade, o conteúdo complexo de que são portadores. A pesquisadora rompe, assim, com análises simplistas, não raro travestidas de argúcia e erudição, que reforçam o senso comum, obliterado pelo mito, de que as desigualdades no Brasil reduzem-se a preconceito de classe, o que só faz, mais uma vez, atribuir aos pobres a responsabilidade pelos problemas sociais.

Em seu livro *Classes, Raças e Democracia*, de 2002, o sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, para realizar as suas análises, às vezes polêmicas, apresenta um esmerado trabalho de visitação a tópicos e posicionamentos de

diferentes interlocutores na discussão das questões raciais no Brasil. Em relação ao conceito de classe, Guimarães problematiza as suas diferentes acepções, passando por filiação teórica e imprecisões semânticas (GUIMARÃES, 2002, p.13-42), contudo, para o interesse do que se discute aqui, caberia focalizar as suas seguintes colocações:

No Brasil, onde as discriminações raciais (aquelas determinadas pelas noções de raça e cor) são amplamente consideradas, pelo senso comum, como discriminação de classe, o sentido pré-sociológico do termo nunca deixou de ter vigência. Este sentido *ancien* do termo “classe” pode ser compreendido como pertencendo à ordem das desigualdades de direitos, da distribuição da honra e do prestígio sociais, em sociedades capitalistas e modernas, onde permaneceu razoavelmente intacta uma ordem hierárquica de privilégios sociais, e de estabelecer os ideários da igualdade e da cidadania (GUIMARÃES, 2002, p.43).

Guimarães (2002) acaba demonstrando com isso que o termo classe não escapa da ideia de hierarquia e distribuição de poder. Em sentido sociológico ou vulgar e pré-sociológico, acaba relacionado a privilégios e desigualdade de direitos. Como exemplo, declara que “dizer que não é racial a discriminação que, no Brasil, sofrem os negros, equivale a silenciar o que deveria ser dito: que se encontra ativo na nossa ordem de classes, o princípio da desigualdade de direitos individuais” (GUIMARÃES, 2002, p.44). Ou seja, não se trata de não reconhecer o preconceito de classe, mas de compreender a sua intrínseca ligação à discriminação racial na gênese e manutenção das desigualdades e dos privilégios no Brasil.

Relembrar o conceito bourdiesiano de *habitus* auxilia a compreensão de como a branquitude¹⁵ se configura um recurso de manutenção de privilégios. Nas palavras de Wacquant (2007), em sua proposição de favorecer o entendimento dos conceitos de seu mestre Bourdieu (1989), *habitus* seria:

[...] o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas

¹⁵ Cabe registrar que a representação hegemônica da branquitude como privilégio não é sinônimo ou garantia de vida abastada a todos os indivíduos brancos, pois, como se sabe, há uma infinidade de outros fatores a participar desse tipo de definição.

aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p.6).

Esse *modus operandi* caracteriza-se pela naturalização de conceitos e atitudes repetidos de modo alienado por grandes contingentes que tomam para si opiniões e modos de agir certos de serem autônomos nessas escolhas, embora não o sejam.

O *habitus* entendido, assim, como o agente operacionalizador do racismo no decorrer do tempo, via práticas e percepções compartilhadas, acabaria gerando um produto, segundo o entendimento da pesquisadora estadunidense Robin DiAngelo¹⁶, denominado “fragilidade branca” (DIANGELO, 2011), isto é: “uma resposta ou ‘condição’ produzida e reproduzida pelas vantagens sociais e materiais contínuas da posição estrutural branca” (DIANGELO, 2011, p.58, tradução nossa). Em outras palavras, se *habitus* é o mecanismo que mantém ativo o racismo, responsável pela obtenção de privilégios, a fragilidade branca seria uma ferramenta derivada desse mecanismo – espécie de dispositivo de segurança – para alertar e atuar sobre as situações que ofereçam perigo ao racismo, ao impedir o confronto às relações estabelecidas.

Conhecer o conceito de fragilidade branca mostra-se pertinente para a compreensão de muitas atitudes desconcertantes que sustentam o racismo no convívio social cotidiano e, que, embora não aparentem, são eficientes estratégias para impedir o enfrentamento ao racismo tal como deve ser: sem subterfúgios.

No contexto de branquitude, DiAngelo (2011) constata que os brancos, por não se entenderem como seres racializados, acabam isentos de desenvolver habilidades cognitivas ou afetivas para se relacionar de modo construtivo nas relações raciais. Segregados socialmente, sob o pretexto de morar em “bons” bairros, frequentar “boas” escolas etc., a maioria acaba passando pela vida sem ter praticamente um momento sequer que requeira um posicionamento mais objetivo sobre sua condição racial e sem receber informações consistentes sobre o tema. Como se a questão racial não lhes dissesse respeito, diante de situações

¹⁶ Robin DiAngelo é uma educadora e pesquisadora dos EUA dedicada a questões raciais, incluindo estudos críticos da branquitude, área que emergiu naquele país no final do século XX a partir do pensamento precursor de nomes como o do sociólogo, historiador, filósofo e ativista político W. E. B. Du Bois (Cf. Schucman, 2012, p.18).

que lhes exijam um posicionamento, os brancos sentem um grande desconforto que acaba sendo “confundido” com insegurança, de modo que sentem necessidade de reagir defensivamente quando se veem em situação racialmente desconfortável.

Assim, fragilidade branca seria então:

[...] um estado em que mesmo uma quantidade mínima de estresse racial torna-se intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos. Esses movimentos incluem a exibição externa de emoções, como raiva, medo e culpa, e comportamentos como argumentação, silêncio e abandono à situação indutora de estresse (DIANGELO, 2011, p.57, tradução nossa).

Sob esse ponto de vista, a população branca, ao negar sua racialidade, não teria conseguido construir habilidades para lidar com a sua condição de beneficiária do racismo no decorrer do processo histórico e, como defesa e autopreservação, permanece usando subterfúgios para evitar os embates intrínsecos às demandas da realidade. Concretamente, a insistência branca em defesa de seu conforto racial, por meio de reações abruptas ou de esquiva, acaba servindo de ferramenta para que o racismo não seja enfrentado.

A pesquisadora desenvolve, no decorrer de seu artigo, uma série de fatores que motivam esse comportamento e chega a listar gatilhos disparadores dessas reações. Um dos tópicos de grande relevância a ser destacado trata da “arrogância racial”:

Por causa do poder social, econômico e político branco dentro de uma cultura branca dominante, os brancos [chegam a legitimar as afirmações de racismo sobre pessoas não brancas, porém,] são menos propensos a ver, entender ou investir na validação dessas afirmações e serem honestos sobre suas consequências, o que leva os brancos a afirmar que não concordam com as perspectivas que desafiam a sua visão de mundo, quando na verdade, eles não entendem a perspectiva (DIANGELO, 2011, p.61, tradução nossa).

Verifica-se assim uma atitude paradoxal, em que, apesar de, via de regra, os brancos não negarem a existência do racismo, eles não estão dispostos a discuti-lo ou combatê-lo efetivamente, pois isso os colocaria em posição desconfortável. Acreditando-se superiores, apenas se dispõem a “dialogar” se as colocações do interlocutor lhes convierem. Em verdade, o desconforto que

sentem é oriundo da inabilidade para lidar com o assunto, mas também – e principalmente – do fato de ocuparem a posição de beneficiários do racismo contra os não brancos, ou seja, abrir-se, de fato, à discussão de assuntos desconfortáveis que envolvem sua posição de vantagem, no fundo, também é abrir-se ao risco de perder seus privilégios.

Logo, a fragilidade branca acaba funcionando como um sensor de perigo para avisar quando se pode chegar a uma situação que incorra na revisão da distribuição de poderes e privilégios e, ao mesmo tempo, como ferramenta de conservação do privilégio branco ao manter em suspenso as tentativas de diálogo, sob pretexto da não compreensão do ponto de vista alheio.

Um outro ponto importante ressaltado no trabalho são as suas considerações sobre “universalismo e individualismo”, quando DiAngelo (2011, p.59, tradução nossa) afirma que:

Ao mesmo tempo que os brancos aprendem a ver seus interesses e perspectivas tão universais, eles também são ensinados a valorizar o indivíduo e a se ver como indivíduos em vez de parte de um grupo racialmente socializado. O individualismo apaga a história e esconde as maneiras pelas quais a riqueza foi distribuída e acumulada, geração à geração, para beneficiar os brancos hoje.

Os brancos invocariam esses discursos aparentemente contraditórios – somos todos iguais ou somos todos únicos – de forma intercambiável. Ora a noção universalista de que todos são humanos e que não caberiam diferenças e ora o individualismo na perspectiva liberal de que cada um tem oportunidades iguais para se desenvolver segundo os seus talentos e esforços. Mas, qualquer contradição é ignorada em nome da conveniência de dar a conversa por encerrada e ter privilégios resguardados.

O modo como se tem tratado as questões raciais na maior parte do tempo – centrado nos negros e demais não brancos – é grande responsável pela falta de avanços, urge corrigir essa rota e não perder de vista a branquitude e os seus eficientes recursos. Afinal:

O branco não é apenas beneficiado nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento.

Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial isenta a população brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidade seja apregoadado como realidade. Desse modo, a ideologia racial oficial produz um senso de alívio entre os brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas (SCHUCMAN, 2012, p.14).

É de fundamental importância reconhecer que o racismo tem beneficiários e que esses mecanismos ideológicos continuam em atuação. Portanto, apesar dos desconfortos e embates serem inevitáveis ao processo, esses mecanismos precisam ser desvelados e combatidos com franqueza, objetividade e compromisso por todos aqueles – brancos e não brancos – que aspirem por uma sociedade verdadeiramente equânime e democrática no Brasil.

1.3 Vozes silenciadas: o papel da literatura na escola como ação afirmativa

A literatura é capaz de expressar agudamente os anseios, angústias, ideologias de toda uma sociedade. É capaz também de desvelar eloquentemente seus silêncios, revelando aquilo que a sociedade, ou o escritor, não ousa dizer.

Heloísa Toller Gomes¹⁷

Como não poderia deixar de ser, as interdições impostas aos negros e seus descendentes no Brasil tiveram suas repercussões também no campo da leitura e escrita, portanto, na literatura, esse bem simbólico caro à elite brasileira.

Segundo Antonio Candido (CANDIDO, 2015, p.33), a “literatura culta foi aqui um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu a nossa como um prolongamento”, apenas em meados do século XVIII, o esboço de um sistema literário genuinamente nacional começou a se anunciar. (CANDIDO, 2015, p.13).

¹⁷ GOMES, Heloísa Toller. *O negro e o romantismo brasileiro*. São Paulo: Atual Editor, 1988. p.4.

A literatura manteve-se restrita ao círculo extremamente exíguo de pessoas dotadas de capacidade leitora e recursos que dessem acesso a livros, não por coincidência, as mesmas a compor a elite social, política e econômica local.

Em síntese, para o crítico, em sua *Iniciação à Literatura Brasileira*:

[...] a literatura serviu para celebrar e inculcar os valores cristãos e a concepção metropolitana de vida social, consolidando não apenas a presença de Deus e do rei, mas o monopólio da língua. Com isso, desqualificou e proscreeu possíveis fermentos locais de divergência, como os idiomas, crenças e costumes dos povos indígenas, e depois os dos escravos africanos. Em suma, desqualificou a possibilidade de expressão e visão de mundo dos povos subjugados (CANDIDO, 2015, p.14).

Nessa medida, não se deve esquecer das condições históricas da opressão vivenciada em solo brasileiro com a colonização portuguesa e os seus desdobramentos, que revelam a imposição da violência física e simbólica extremas, como discutido por Franz Fanon (2011, p.281): “Não é possível subjugar homens sem logicamente os inferiorizar de um lado a outro. E o racismo mais não é do que a explicação emocional, afectiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização”.

O aparato ideológico de inferiorização do povo negro aqui escravizado e de seus descendentes, ainda hoje, promove um severo e sistemático esmaecimento/apagamento das ações de resistência desse povo, muito embora elas estejam sempre presentes concreta e imaterialmente em toda a sua história, como atestam trabalhos como os de Beatriz Nascimento (1974), Abdias dos Nascimento (1980); Clóvis Moura (1988), Jônatas Conceição (2004), Ana Flávia Magalhães Pinto (2006), entre outros.

A prática do escamoteamento configura-se em hábito dos mais arraigados na sociedade brasileira e, como não poderia deixar de ser, isso também se aplica ao campo da literatura. A falta de acesso aos bens simbólicos prestigiados socialmente, assim como aos meios editoriais de produção, consagrou no imaginário nacional a figura do negro como ser alheio e avesso ao universo da literatura, do livro e da leitura.

No contexto capitalista brasileiro, caracterizado por brutais desigualdades na distribuição de riqueza, o acesso a esses bens relacionados à literatura é notoriamente vetado aos mais pobres, sabidamente a maioria da população.

Conforme descreve Magda Soares (2004), em aproximação com as ideias do poder simbólico¹⁸ de Bourdieu (1989), a diferença do “valor da leitura para dominantes e dominados” é reforçado, pois ela confere à escrita “um papel discriminativo” que pereniza os privilégios: para os dominados, o valor do ler-escrever é um “valor de produtividade e não um valor que afirma o sujeito e lhe franqueia a diversidade do conhecimento” (SOARES, 2004, p.22).

Entende-se assim que, no seio de nossa sociedade grafocêntrica, permanece o plano de dominação sobre a maioria de brasileiros, pobres e não brancos, na medida em que essa parcela da população permanece apartada do ler-escrever em sua plenitude¹⁹.

Nesse contexto, a aura de sofisticação atribuída à literatura torna-a um bem totalmente incompatível com a massa, a quem não haveria problema em seguir com seu depauperado capital cultural, pois seu papel, segundo o ponto de vista das elites “letradas”, restringe-se a dar conta da parte mais árdua na divisão social do trabalho.

Limitada a círculos elitistas de inspiração burguesa, a leitura e a escrita da literatura no Brasil se impôs como campo vetado aos negros. Sobre isso, um dos mais importantes expoentes da literatura negra, o escritor Oswaldo de Camargo, aponta, em entrevista²⁰, que quando o negro afirma-se como sujeito, quando passa a ter voz, principalmente, quando se coloca como autor ocorre o rompimento de um acordo: “o acordo escravagista, no acordo brasileiro, negro não tem transcendência, negro não é intelectual” (HAPKE; MEDEIROS; PEÇANHA; TENNINA, 2015, p.72), ou seja, se os desafios de aproximação com a literatura, seja na leitura, escrita ou produção editorial, já são imensos na realidade brasileira, para os negros isso se agrava, pois a mentalidade escravagista ainda subjaz nas relações sociais, que forçosamente pretende relegá-los à condição de mero objeto sem subjetividade, incapazes de apreciar o que é de “fino trato” ou possuir talento para a criação.

¹⁸ O conceito de poder simbólico, cunhado por Bourdieu, pode ser entendido como a capacidade que os sistemas de sentido e significação têm de proteger e reforçar as relações de opressão e de exploração, de maneira dissimulada, pois oculta a sua verdadeira intencionalidade, sob o pretexto da natureza, da benevolência e da meritocracia.

¹⁹ ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

²⁰ Entrevista concedida ao sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva publicada em: HAPKE, Ingrid; MEDEIROS, Mario; PEÇANHA, Érica; TENNINA, Lúcia. *Polifonias Marginais*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

Sobre os impactos contundentes do imaginário forjado no esteio da escravidão, no campo literário, a escritora e pesquisadora Conceição Evaristo tece as seguintes considerações a respeito:

E como campo simbólico por excelência, cuja materialização se dá pela linguagem com todos os seus sistemas sógnicos e ideológicos, a literatura nos oferece a oportunidade de apreensão do imaginário construído acerca do sujeito negro na sociedade brasileira. Mesmo como um fenômeno específico, percebemos um discurso literário que, coincidentemente, ao construir seus personagens negros, o faz sob a mesma ótica do pensamento e das relações raciais brasileiras, do Brasil colônia à contemporaneidade (EVARISTO, 2009, p. 20).

Em consonância com as ideias de Candido (2006) sobre a relação entre literatura e sociedade, Evaristo destaca que, mesmo em sua especificidade, a literatura internaliza as relações raciais e isso pode ser visto com muita nitidez na construção de personagens negros. De fato, a linha do tempo não deixa dúvidas, pois, nem mesmo o projeto nacionalista do romantismo conseguiu encontrar espaço para idealizar a figura do negro, a exemplo do que chegaram a fazer com a figura indígena em obras emblemáticas de José de Alencar. A escritora também relembra que “o conceito que o escritor tinha do africano não se distinguia do que era veiculado na época: o africano era só um corpo escravo” (EVARISTO, 2009, p.23), mais uma vez, estratificando o branco como sujeito universal e o negro como objeto raso sobre o qual recaem suas ações e vontades.

Na atualidade, há a importante pesquisa da professora Regina Dalcastagnè, que procura demonstrar essa representação negativa por meio do exame de 258 romances publicados entre 1990 e 2004, pelas mais prestigiadas editoras do país. A pesquisa referendou essa percepção ao demonstrar quanto a produção literária – no âmbito do grande público – ainda é de autoria predominantemente branca, masculina e do sudeste do país. Mais da metade dos romances analisados (56,6%) não possuía uma personagem negra sequer; apenas 7,9% das personagens eram negras, 73,5% das personagens negras eram pobres e 56,3% de adolescentes negros seriam dependentes químicos, entre outros dados que confirmam a visão estereotipada sobre os negros no

Brasil e a sua diminuta presença nos meios consagrados de circulação da criação literária.

O escritor Cuti, Luiz Silva, além de reafirmar o caráter objetificado com que a personagem negra é apresentada, problematiza a questão, denunciando que, para além da inserção na branquitude, tais escritores padecem de grande desconhecimento a respeito da subjetividade negra, pois, como aponta Oswaldo de Camargo, é como se ela não existisse. Nessa mesma linha de entendimento, Cuti (CUTI, 2010, p.89) pondera:

O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo a sua invisibilização, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou apetrecho do cenário [...] Aparece mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada.

Esse ponto de vista sagaz confirma a condição de mito da democracia racial, na medida em que explicita a falta de “comunhão” entre as raças que aqui vivem, afinal, se as relações fossem tão harmoniosas e gregárias como se apregoa, haveria tamanho desconhecimento e/ou relutância para trazer às obras literárias a subjetividade negra em sua complexidade?

Proscrita, a presença negra é silenciosa ou até ausente na literatura conhecida no Brasil, porém, é equivocado acreditar que a interdição imposta impediu a existência e o crescimento de produções literárias das mais variadas entre os brasileiros não brancos, negros principalmente. Como se verá mais adiante, mesmo com interdições, há registrada uma considerável produção literária de autores negros e uma complexa discussão em curso sobre o conceito e a nomeação desses textos na atualidade.

Diante dessa invisibilização, a literatura inscreve-se com grande importância nas políticas públicas – sobretudo quando pensamos na educação – que ambicionem impactar positivamente sobre as relações raciais no Brasil, pois ela tem potencial para promover mudanças no imaginário dos brasileiros e assim contribuir para o rompimento de reificações da figura dos negros e a reversão de atitudes racistas. Um ensino de literatura, que não se abstenha dessa discussão, certamente tem capacidade para problematizar a representatividade dos negros nas obras, para desenvolver uma visão crítica aos

estereótipos inscritos nas personagens e nos enredos, instaurando uma perspectiva revisionista ao cânone literário escolar, mas, principalmente, pode proporcionar o contato de estudantes com textos da literatura conhecida como afro-brasileira ou negra.

No âmbito das políticas públicas no Brasil, – apesar dos atuais percalços no cenário político brasileiro – até o momento, ainda vigora oficialmente uma legislação voltada ao desenvolvimento de uma educação antirracista, implementada no bojo das políticas de reparações que começaram a ganhar força no Brasil, nas últimas décadas do século XX, graças ao determinante protagonismo e empenho dos movimentos sociais negros.

Essas políticas de reparações e reconhecimento²¹ formam programas de ação afirmativa entendidos como “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004), em acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, a Convenção da UNESCO de 1960 e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlata de 2001.

A lei 10.639/03 – atualizada na lei 11.645/08²² – e complementada por uma série de dispositivos legais para o seu maior detalhamento, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de:

[...] história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Segundo essa legislação, tais conteúdos devem ser ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística

²¹ Cf. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004), redigido pela professora e pesquisadora Petronilha Gonçalves, proeminente personalidade do Movimento Negro.

²² É importante sinalizar que em virtude da amplitude do objeto de pesquisa, e sua vinculação com a literatura negra e afro-brasileira, faltariam recursos para este trabalho comportar a temática indígena com a atenção devida.

e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008), em todos os níveis, dos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares.

Na medida em que se propõe ao diálogo com a sociedade, é importante olhar para o conjunto dessa documentação – a lei e os dispositivos legais que a acompanham –, para entender melhor os seus propósitos e as recomendações à sua implementação, com atenção à área de literatura.

Dentre os dispositivos legais que complementam a lei, destacam-se dois documentos: as *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, de 2004, e as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, de 2006.

O primeiro documento publicado, após a promulgação da lei 10.630/03, foram as *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*²³ com a finalidade de melhor detalhar os seus propósitos.

Por meio de um conteúdo ricamente elaborado, elas expõem os malefícios do racismo instituído pelo branqueamento e pelo mito da democracia racial, justificando a necessidade de intervenção de uma política pública na área da educação para atendimento às demandas da população afrodescendente, no âmbito das “políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2004, p.231).

O documento explana sobre “educação das relações étnico-raciais”, estabelecendo as responsabilidades e os papéis de cada ente envolvido em sua implementação, bem como estipula princípios, apresentados em pequenos tópicos, para a realização dos trabalhos: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, na medida em que se trata de uma política curricular “fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas” que “busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p.231).

²³ Cabe assinalar que as *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* foram instituídas pela Resolução n.1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF.

Em relação às áreas de conhecimento, a sua abordagem é genérica, cabendo uma ou outra especificidade da área de história e praticamente nada a respeito de literatura.

Em tom didático e sob uma perspectiva multiculturalista, sinteticamente, as *Diretrizes* instituem como meta a garantia de uma educação de qualidade para todos, em todos os níveis, salvaguardando as manifestações identitárias da população negra:

[...] o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visão de mundo próprias, manifestarem-se com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos [...] assim como todos cidadãos brasileiros, [o direito de] cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas (BRASIL, 2004, p.231, grifo nosso)

Essa meta acumula os desafiantes propósitos de impactar positivamente a subjetividade de toda a população e não apenas dos negros, o que é um posicionamento importante em nosso contexto equivocado de racializar exclusivamente negros, afinal, como as *Diretrizes* colocam “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que o discriminam” (BRASIL, 2004). Reiterando o caráter de ação coletiva, o texto prevê que a reeducação almejada exige que emergjam “as dores e medos” gerados pelo racismo, impondo “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p.235). É importante destacar que, para tanto, a qualificação prevista aos professores de “cada um dos níveis de ensino”, pressupõe a demanda por uma formação específica para lidar com tamanha complexidade.

O documento reforça que os atores sociais não podem se eximir de responsabilidade, pois “estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial, presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p.232-233) e “pedagogias de combate ao racismo e discriminação” (BRASIL, 2004, p.236)

precisam ser desenvolvidas e “a escola e seus professores não podem improvisar” (BRASIL, 2004, p.236), o que aponta mais uma vez para a necessidade de formação de professores.

Sinalizando sempre para a mobilização coletiva e o trabalho compartilhado, as *Diretrizes* estabelecem as seguintes atribuições aos envolvidos:

Sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis [devem converter] as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p.234, grifo nosso).

Dentro dessa abrangência, entende-se que às instituições de ensino superior (IES) cabe levar às suas atividades cotidianas medidas coerentes com o seu projeto pedagógico, que contemplem os propósitos da legislação “com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros”.

É previsto o apoio do movimento negro, o comprometimento e a colaboração da comunidade, mas, caberia especificamente:

[...] aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares [...] aos administradores dos sistemas de ensino, às mantenedoras [caberia] prover escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p.240, grifo nosso).

Nesse ponto, entende-se que reside um dos maiores desafios à efetivação dos propósitos dessa legislação e, como o próprio texto reconhece, o

assunto é bastante complexo e praticamente ausente na formação dos professores. Mais do que conhecimentos consistentes, a definição de conteúdos e materiais didáticos, neste caso, requer fortes compromissos éticos e disposição para lidar com adversidades. Por certo que os esforços dessa política partem da urgência de demandas que não podem esperar por um contexto perfeito, mas, dimensionada a potência do racismo estrutural e as sutilezas da fragilidade branca atuantes na sociedade, vislumbra-se a magnitude do desafio e intensa demanda por formação de qualidade aos professores.

Para este trabalho, ainda é interessante destacar os seguintes princípios elencados pelas *Diretrizes* i) as pessoas não familiarizadas com a análise das relações raciais, principalmente professores, precisam buscar por informações e subsídios para formulação de concepções não baseadas em preconceito; ii) o documento das *Diretrizes* deve ser disponibilizado, na íntegra, para todos os professores de todos os níveis e demais funcionários que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer e executar determinações e avaliar as ações realizadas; iii) quesitos sobre a implementação e execução da *Diretrizes* devem ser incluídos nos instrumentos de avaliação dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis; iv) as entidades responsáveis, públicas e particulares, devem garantir as condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos; v) os conteúdos concernentes às propostas das *Diretrizes* devem ser incluídos em disciplinas e atividades curriculares dos cursos de estabelecimentos de ensino superior, respeitando a autonomia universitária e vi) deve-se introduzir “nos cursos de formação de professores e outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino da aprendizagem da História e da cultura dos Afro-brasileiros e Africanos” (BRASIL, 2004, p.246).

As *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* foram publicadas dois anos após as *Diretrizes* de modo a “cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível

de ensino” (BRASIL, 2006, p.13), complementando-se, assim, dados que fugiam ao escopo das *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*.

O documento possui uma introdução – subdividida nos tópicos: valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação antirracista; um país de muitas leis e direitos limitados; movimento negro e educação; educação e direitos humanos: lei 10.639/2003; a diversidade étnico-racial na educação e o plano de ação: ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – na qual se discute, em linhas gerais, conteúdo semelhante ao das *Diretrizes* e se apresenta a organização dos grupos de trabalho que deram origem ao conteúdo das *Orientações*. Em seguida, há um tópico para cada segmento de ensino; uma seção com sugestões de atividades para cada um deles; um glossário de termos e expressões antirracistas e os documentos oficiais *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, Resolução CNE/CP 001/2004 e Lei 10.639/05.

A seção destinada às licenciaturas desenvolve-se em 16 páginas, incluindo-se referências bibliográficas, e divide-se em três partes: a descrição do campo das licenciaturas e sua articulação com a legislação a ser implementada; um breve diagnóstico sobre a produção de pesquisas e ações relativas à formação dos profissionais da educação e das relações étnico-raciais e, por fim, a inserção das diretrizes nas instituições de ensino superior (IES).

O texto opta por um recorte devido à diversidade de cursos abarcados pela licenciatura e suas respectivas necessidades, ressaltando que todos “educadores têm a tarefa, juntos e apoiados pelos gestores – da escola e do sistema – de implementar a Resolução CNE/CP1/2004 em seus espaços de atuação” (BRASIL, 2004).

Textualmente, o documento diz que as instituições de ensino superior (IES) devem:

Elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;

Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;

Capacitar os(as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial; Capacitar os(as) profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;

Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetos anteriores;

Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (BRASIL, 2006, p.126, grifo nosso).

Como se pode ver, o documento deixa bastante explícito que, no conjunto de suas obrigações para cumprir a legislação, as IES devem capacitar professores, pesquisar, elaborar, publicar e distribuir materiais didáticos e bibliográficos.

Nas considerações sobre produções acadêmicas, o texto pondera sobre os descompassos entre teoria e prática e as mudanças que precisam começar pelos próprios formadores: “se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado, precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente” (BRASIL, 2006, p.128). Comentando alguns trabalhos, leva em consideração que a maioria dos profissionais que atuam nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de pedagogia, obteve sua formação em período anterior à referida legislação.

Um dos trabalhos comentados, de Regina Pahim Pinto, levanta a questão de muitos professores formadores que não percebiam “vínculo entre a ‘temática relações étnico-raciais’ e suas disciplinas” (BRASIL, 2006, p.128) e que o assunto ficava restrito a situações contingenciais ou datas como 13 de maio e 20 de novembro.

Outro ponto tratado, a partir de um trabalho de Ana Lúcia Valente, enfoca o tratamento do assunto como tema transversal, ao seguir as orientações dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no âmbito das reformas educacionais e mudanças curriculares ocorridas nas últimas décadas do século passado.

Tais apontamentos são, de fato, muito pertinentes por demonstrarem o desconhecimento e as práticas de escamoteamento no tratamento das questões raciais, mesmo entre educadores, o que reforça sobremaneira a demanda por formação docente consistente a respeito do assunto.

No âmbito das IES, destaca-se a importância de que a inserção das *Diretrizes* reflita-se em seus diferentes espaços educacionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos, mas expõe que o ponto nevrálgico do processo seriam o projeto pedagógico institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos.

Provavelmente, devido ao dinamismo que os projetos pedagógicos inspiram – respaldada nos “valores de africanidade” e “intencionalmente de forma circular, tal como uma ciranda” (BRASIL, 2006, p.132) – uma figura é apresentada para “afirmar a necessidade e as possibilidades da inserção das Diretrizes étnico-raciais nas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2006, p.132), vista como um ponto de partida para inserção das Diretrizes nos planos pedagógicos, institucionais e dos cursos, em articulação com “outros espaços-tempos das IES” (BRASIL, 2006, p.132), sob uma perspectiva na qual “não há hierarquização, há dependências e interdependências, inter-relação, concomitâncias, articulações. Tudo deve circular em torno do centro, articulando-se a ele, interagindo com ele, modificando-o, transformando-o, colocando o PPI em movimento” (BRASIL, 2006, p.132-3).

Figura 2 – Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES

Fonte: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, (BRASIL, 2006, p.133)

Segundo se pode entender, a partir da articulação central entre ensino, pesquisa e extensão, em cujo núcleo estariam os planos pedagógicos, orbitariam, em movimentos de livre interação entre si, elementos como: currículos, regimento, linhas de pesquisa, formação de professores, materiais didáticos, recursos financeiros, sistema de ingresso, ações e programas de apoio aos estudantes, núcleos de estudos/NEABs, em inter-relação capaz de gerir as diferentes demandas e capacidades de cada elemento em prol do conjunto.

Embora interessante, ou mesmo singela, essa representação mostra fragilidade e excesso de idealismo, pois são conhecidas as dificuldades para que os planos político-pedagógicos (PPP), em geral, deixem de ser mera formalidade burocrática no sistema educacional.

Mais uma vez, é possível observar que a grandeza dos desafios propostos nas *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* esbarra nas enormes limitações já existentes do sistema educacional do país.

Por fim, a seção referente às licenciaturas se encerra mencionando alguns exemplos de experiência de abordagem ao tema na formação dos profissionais de educação e, dentre elas, consta a criação da disciplina “literatura africana de língua portuguesa”, como atendimento à especificidade do curso de Letras. De fato, em momento algum da legislação, a criação de disciplina consta como uma obrigatoriedade.

No documento ainda consta, na seção sugestões de atividades, o tópico “expressão oral e literatura” que, além de apresentar duas opções simples de atividades voltadas à educação infantil, sugere a realização de saraus de poesia com cautela “para [evitar] textos que podem reforçar o preconceito, sendo dúbios em seu significado” (BRASIL, 2006, p.171), no qual se poderia reunir escritores como Carolina de Jesus, Solano Trindade, Eliza Lucinda, Cuti, Esmeralda Ribeiro, Conceição Evaristo, Helóisa Pires, Geni Guimarães com Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira entre outros.

Nas referências bibliográficas, a seção destinada às licenciaturas, oferece uma breve bibliografia denominada de “bibliografia comentada” (BRASIL, 2006, p.203), embora não constem comentários. Ela é antecedida por dois pequenos parágrafos que destacam aquele conteúdo como conhecimentos necessários à formação do profissional de educação e determina que eles passem a integrar, segundo suas especificidades, os projetos pedagógicos e planos de ensino dos cursos. A bibliografia está subdividida em dois tópicos: 1) projeto político-pedagógico; políticas educacionais; identidade e identidade racial; alfabetização e letramento e 2) história e cultura afro-brasileira e africana; literatura africana; literatura afro-brasileira, história e artes.

Sobre literatura africana são listadas oito publicações: dois dossiês de literatura africana, das Revistas *Atlântica* e *Scripta*, e obras predominantemente de conteúdo teórico dos autores: Maria Aparecida Santilli, Benjamin Abdala Jr, Tania Macedo, Elisalva Madruga, Viale Moutinho e Amadou Hampaté Ba. No conjunto, verificam-se autores reconhecidos pela qualidade acadêmica de seus trabalhos e a tímida indicação de obras literárias.

Sobre literatura afro-brasileira são listadas sete publicações, também mais voltadas à teoria, dos autores: Maria Nazareth Fonseca, Andréia Lisboa, Leda Maria Martins, Maria do Carmo Sepúlveda e Maria Teresa Salgado, Cuti e

Conceição Evaristo. O conjunto dessas indicações também oferece autores respeitados pela qualidade de seus trabalhos e a presença um pouco maior, guardadas as diminutas proporções, de obras literárias, em relação aos indicados de africanas, ainda que devam se considerar as dificuldades de acesso a obras como *Ponciá Vicêncio*²⁴ e *Negros em contos*, editados pela Mazza Edições, de Belo Horizonte, cuja distribuição é mais restrita.

Assim, o objetivo das *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* de “cumprir o detalhamento de uma política educacional” (BRASIL, 2006) parece ser realizado com grandes limitações, principalmente, para aqueles mais necessitados de orientações e conhecimentos para atuar, os professores.

No conjunto desses dispositivos legais oriundos da lei 10.639/03, em que pese a necessidade de uma abordagem mais genérica nas dimensões de uma política pública, o tratamento às áreas ainda aparece restrito, história costuma ter certo protagonismo e as menções à literatura são bastante reduzidas, o que torna extremamente vago o papel previsto à literatura como política pública nesse contexto. Isso é preocupante, pois dá indícios do descompasso entre as pretensões de mudança e o reconhecido desconhecimento sobre os assuntos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira em âmbito nacional. Portanto, apesar dos esforços, constata-se que caberia maior espaço às especificidades das áreas e uma abordagem mais didática.

Por certo, é na prática que se consolidariam as intenções contidas nos documentos e isso ocorreria, principalmente, nos momentos de formação, mas, como se sabe, a maior parte dos esforços nesse sentido voltaram-se para a formação continuada do professorado de rede pública, o que não deve ser criticado. Contudo, faz-se necessário zelar pela formação inicial, como sinalizam as preocupações deste trabalho.

Considerando-se ainda mais dois documentos, *Contribuições para a implementação da Lei 10.639-03*, de 2008, e o *Plano Nacional de Implementação Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, de 2009, observam-se os esforços de se fazer efetivas as formações presenciais e semipresenciais

²⁴ Lamentavelmente, o título está grafado incorretamente como Ponciá “Venêncio”, o que certamente prejudica a localização da obra de Conceição Evaristo.

a professores, gestores e técnicos da área de educação, assim como a disponibilização de materiais didáticos, o monitoramento²⁵ e avaliação das instituições de ensino e política de comunicação para a mobilização, entretanto, pouco se pode observar das realizações pretendidas.

De antemão, dois pontos se destacavam como empecilhos à efetivação dos ideários promovidos com base na lei 10.639/03: o desconhecimento brutal da população, inclusive por parte de educadores, sobre as questões étnico-raciais, agravado pelos malefícios provocados pelo mito da democracia racial e as complexidades do processo educativo.

Nesse sentido, ainda que não pretendessem esgotar o assunto, os documentos analisados parecem demonstrar limitações próprias da proposta política em si, ou seja, vê-se o empenho para lidar com o desconhecimento, apresentando-se e debatendo-se dados históricos e conceitos, porém, o alcance parece curto demais no que tange ao intrincado caráter do processo educativo, já que, para além das barreiras impostas pelo racismo presente no cotidiano, há que se refletir sobre a dialética relação do processo educativo com os conteúdos curriculares, cuja complexidade tende a repelir tudo que venha por decreto.

1.4 Vozes quilombolas: literatura é coisa de preto!

Por que a gente faz literatura? Porque a gente quer entender melhor o mundo, desentender de vez, porque a gente quer ter direito a desfrutar dos símbolos da vida, não só arroz e feijão, mas a gente precisa de arroz e feijão antes também.

Allan da Rosa²⁶

²⁵ A então ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Nilma Lino Gomes, durante o evento Formação de “Professores: desafios da lei 10.639/03”, realizado em 27.08.2015 na Faculdade de Educação da USP, disse que não havia monitoramento da lei nas instituições de ensino, por parte da Secretaria.

²⁶ Trecho de entrevista concedida por Allan da Rosa a Mário Augusto Medeiros da Silva in: HAPKE, Ingrid; MEDEIROS, Mario; PEÇANHA, Érica; TENNINA, Lúcia. *Polifonias Marginais*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015, p.79.

A política pública deflagrada pela lei 10.639/03 concorre para a dissolução do estranhamento à aproximação entre negros e a literatura, na medida em que exige o acesso aos seus escritos, portanto, à sofisticação de seu caráter sensível e estético, historicamente negado.

Quando se trata de literatura negra ou afro-brasileira, descortina-se uma complexidade de facetas oriundas das tensões provocadas pelos silenciamentos do racismo velado brasileiro. As dificuldades de encontrar consenso na definição de um conceito e uma nomenclatura levam a refletir sobre um território em disputa, no qual, entre tantos outros aspectos, estão em jogo: representatividade, lugar de fala, alteridade, autoria, autonomia da obra artística, acesso aos meios de produção editoriais, resistência histórica e cultural.

Apesar da invisibilidade imposta pelos currículos oficiais, pesquisas têm demonstrado uma profusão de produções literárias que, há tempos, se coadunam – em temática e autoria – à vivência negra no Brasil. Sarteschi (2011), alerta para a problemática que isso envolve:

Ao constataremos que a historiografia literária brasileira silencia vozes e escrituras de sujeitos quase sempre pertencentes às margens da sociedade, percebemos como o cânone brasileiro é instituído como um instrumento de repressão e discriminação que serve a interesses de uma elite dominante, cuja ideologia caracteriza-se por fortes contornos etnocêntricos baseados no patriarcado e no racismo. A literatura negra aparece assim como uma forma de questionamento das operações canônicas, reivindicando a revisão e abertura do cânone a textos representativos de experiências e saberes tradicionalmente excluídos, apontando, assim, para a reorganização de construções simbólicas no âmbito da cultura e do sistema literário brasileiros (SARTESCHI, 2011, p.5-6).

Suas palavras denunciam a convivência do silenciamento dessas vozes literárias com as relações de dominação e desafiam a repensar o cânone, na perspectiva das *Diretrizes* que não pretendem a substituição do branco pelo negro, mas a revisão que respeite a importância de cada um, na perspectiva do enriquecimento trazido pela diversidade do valor estético literário.

Esses textos fazem-se cada vez mais presentes em pesquisas acadêmicas, em publicações e no interesse de muitas pessoas, apesar do apagamento da produção literária negra para o grande público e no âmbito educacional.

A antologia, de quatro volumes, *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, de 2011, organizada por Eduardo de Assis Duarte e Maria Nazareth Soares Fonseca, constitui-se um valioso documento que traz a público²⁷ uma ampla reunião de informações sobre o tema, sendo: um primeiro volume destinado aos precursores da literatura negra brasileira, com escritores nascidos antes de 1930; um segundo volume, intitulado “Consolidação”, com os nascidos entre 1930 e 1940; o terceiro com os nascidos na segunda metade do século XX e um quarto volume composto por entrevistas e artigos de escritores, pesquisadores e militantes que trazem uma rica discussão sobre a literatura dita negra ou afro-brasileira.

O abrangente trabalho dos pesquisadores responsáveis por essa publicação dá a conhecer o fôlego, no transcorrer de séculos, das escrituras de mais de cem autores, além do arcabouço histórico com os esforços críticos e teóricos de tentar abarcar a questão.

A obra registra, assim, desde o pioneirismo de algumas iniciativas marcantes como o primeiro romance abolicionista, *Úrsula*, publicado pela maranhense Maria Firmina dos Reis em 1859, redescoberto apenas em 1975, como apresenta o ponto de vista de autores e estudiosos de ontem e hoje, como: Roger Bastide, Edison Carneiro, Gregory Rabassa, Benedita Damasceno, Domício Proença Filho, Abdias do Nascimento, Zilá Bernd, Oswaldo Camargo, Leda Martins, Cuti, Octávio Ianni, Regina Dalcastagnè, Márcio Barbosa, Conceição Evaristo, Florentina da Silva Souza, Eduardo Assis Duarte, Maria Nazareth Soares Fonseca, entre outros.

No caleidoscópio desses diversos olhares, resgata-se um processo histórico no qual é possível localizar o autor de *Viola de Lereno*, Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), como primeiro poeta afro-brasileiro, segundo Bastide, bem como ver a dimensão da figura de Luiz Gama (1830-1882), ressaltada por Domício Proença, Benedita Damasceno (1988), Zilá Bernd (1992) e Lúgia Fonseca Ferreira (2011), e cada vez mais celebrada na atualidade²⁸. Filho de escrava e um fidalgo baiano de origem portuguesa, Luiz Gama, depois de

²⁷Ainda que esteja com edição esgotada, disponível para venda em condições restritas e sob alto custo.

²⁸Sua história compõe o tema do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, de 2006.

vendido como escravo pelo próprio pai, chegou a frequentar a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, tornando-se um grande defensor da causa abolicionista. Sua personalidade arguta e impetuosa trouxe-lhe notoriedade na São Paulo de fins do XIX e também imprimiu aos seus textos fortes doses de ironia e ousadia. Destacando-se os versos de “Bodarrada” nome popular do poema “Quem sou eu?”, que zomba da discriminação aos negros e mestiços, então chamados de bode, como forma de ofensa e ridicularização.

Na mesma linha de enfrentamento aos abusos da sociedade racista, Lima Barreto destacou-se pela obra contundente e conscientemente voltada ao escândalo como forma de denúncia. Destacam-lhe *Isaías Caminha* e, particularmente, o romance publicado postumamente em 1948, *Clara dos Anjos*, cuja protagonista, a jovem Clara, após ser seduzida e abandonada por Cassi Jones, desperta, levando consigo o leitor, para toda opressão causada pelo machismo e racismo, o preconceito e a discriminação no subúrbio carioca onde vive.

Já Cruz e Sousa, tradicionalmente visto como maior poeta do Simbolismo, na avaliação do escritor Cuti, teria alternado duas estratégias diante do racismo: “foi para o confronto e muitas vezes saiu pela tangente, se fez de morto, atuou pelas beiradas” (CUTI apud DUARTE & FONSECA, 2011, p.64), sabendo afrontar com sabedoria as regras silenciosas do regime escravocrata: “Ele, um negro, externou em prosa poética e verso, seus desejos por mulheres brancas, em um tempo em que a escravidão estava ali presente com todos os seus horrores.” (CUTI apud DUARTE & FONSECA, 2011, p.65).

Vista por outro ângulo, a figura de Machado de Assis, antes amplamente associada à convivência com as ações de branqueamento, hoje, recebe ponderações quanto à necessidade de ser mais pesquisado, pois estudos recentes – encabeçados por Assis Duarte – já denotam um comportamento mais estratégico do autor. Enquanto fez restritas menções ao estatuto da escravidão entre suas obras eleitas pelo cânone, como os contos “O caso da vara” e “Pai contra mãe”, em suas publicações jornalísticas – crônicas sob uso de pseudônimo em sua maioria – Machado teceria críticas explícitas e contundentes, demarcando, assim, por outras vias um posicionamento incompatível com a imagem pública que construiu.

Em busca da presença negra nas produções literárias do período Modernista, Benedita Damasceno (1988) encontrou obras que, apesar de ambicionarem enaltecer negros e mestiços, – muitas das quais consideradas representações do “negrismo” brasileiro —, acabam por manter estereótipos negativos com relação aos negros e seus descendentes, como no caso dos poemas “Juca Mulato”, de Menotti del Picchia, no qual a idealização da figura central – um mestiço apontado como contraponto ao depreciativo Jeca Tatu de Lobato – não o redime de vitimismo e passividade e “Essa Negra Fulô”, de Jorge de Lima, no qual a figura da mulher negra escravizada, apesar da tentativa elogiosa, é moralmente atacada como propensa ao roubo e isenta de uma subjetividade complexa, restrita à frieza para seduzir o senhor como mero artil contra a sinhá.

Já no cenário internacional, nas primeiras décadas do século XX, surgiram nos Estados Unidos diversas manifestações literárias – como o “Harlem Renaissance” – que ficaram conhecidas como o “Renascimento Negro Norte-americano”. Nas palavras da pesquisadora Nazareth Fonseca: “A literatura e a música negras – o jazz, o soul, o blues – integram-se à simbolização do novo negro, consciente do valor que a sua presença teve na formação das sociedades que o veem com desprezo” (FONSECA, 2011, p.246). Eles pautavam-se na assunção dos vínculos que os uniam ao continente africano e no combate às barreiras que se colocavam aos cidadãos de pele negra na sociedade norte-americana. Dentre as produções literárias destacaram-se vozes como a do precursor Du Bois e as de Countee Cullen, Claude McKay e Langston Hughes, autor do poema *I too sing America*, que se tornou, segundo Zilá Bernd, um verdadeiro hino para negros das três Américas, ao reivindicar uma identidade negra para os negros americanos.

Assim como fortaleceram a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, suas ideias alcançaram outros movimentos que surgiram mais tarde na Europa, no Caribe e em diferentes regiões da África colonizada. Esses movimentos marcaram fortemente o conceito de “literatura negra”. Para Fonseca, eles seriam responsáveis por alguns de seus mais significativos traços: a celebração de concepções e valores próprios de diferentes culturas africanas; a busca de uma origem africana, que redundará por vezes na representação de uma África

mítica, imaginada e, até mesmo, na retomada de alguns clichês sobre o exotismo do continente” (DUARTE & FONSECA, 2011, p.247).

Os movimentos seguiram com suas particularidades e doses de nativismo, no Negrismo Cubano, também chamado Negrismo Crioulo ou Cubania, por exemplo, com a poesia de Nicolás Guillén, marcada por elementos das músicas e pregões de rua dos bairros crioulos. Mas o movimento que se destacará como importante prolongamento do Renascimento Negro Norte-Americano é o “Negritude”, nascido em Paris pelos anos de 1930. Estudando na capital francesa, filhos das elites colonizadas, em regiões da África e da América Central, tomaram contato com as ideias estéticas e contestatórias vindas dos Estados Unidos e passaram por uma espécie de catarse capaz de movê-los a encampar um movimento com: “tendências literárias nascidas tanto da motivação da denúncia da opressão sofrida pelos afrodescendentes, quanto do cultivo de uma poesia que assume a ruptura proposta pelo surrealismo e por outras vanguardas que acirravam a contestação à norma literária vigente” (DUARTE & FONSECA, 2011, p.248). Dentre os nomes que despontam nesse contexto estão o de Aimé Césaire, da Martinica, Léopold Senghor, do Senegal, e Léon Gontran Damas, da Guiana Francesa, que, ao retornarem aos seus países de origem, também dão mostras das contradições oriundas do confronto entre os ideais de contestação e o pertencimento a elites políticas e econômicas locais alinhadas com seus colonizadores. Senghor, por exemplo, acabou se tornando presidente do Senegal, ficou notória sua impropriedade ao declarar que: “A emoção é negra, como a razão é grega” (BERND, 1984, p.32-33), reforçando, com isso, estereótipos de inferioridade dos negros quanto ao uso de níveis mais elaborados de pensamento lógico.

Contudo e apesar do caráter essencialista que o seu discurso pode ter tomado em alguns contextos, uma grande contribuição da Negritude francesa foi, sem dúvida, o forte investimento na reversão da conotação negativa atribuída ao negro, promovendo, assim, o que Zilá Bernd chama de “positivação” do termo. Nazareth Fonseca pontua que:

Os propósitos da Negritude explicam a força de uma literatura que se empenhava em assumir a condição dos negros da diáspora, mas também se fortalecia na 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. Assumir-se negro, em qualquer um dos sentidos, significava ter consciência de que se estaria esvaziando o termo “negro” de significados produzidos por um processo perverso de exploração que manteve os africanos escravizados e os seus descendentes em estado de servidão durante séculos (FONSECA, 2011, p.250).

Esse raciocínio se aproxima do que é caracterizado pelo sociólogo Mário Augusto Medeiros, em seu notável trabalho “A descoberta do insólito: Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960-2000)”, como: “negação da negação”: “o princípio de afirmação do eu e do sujeito social, que faz com que o ativismo político e a criação literária de autores negros e periféricos se tornem possíveis.” (SILVA, 2011, p.17).

No Brasil, as primeiras décadas do século XX veem o reverberar dessas ideias e, principalmente em São Paulo, surgem vários periódicos em torno dos quais se reúnem aqueles que, posteriormente, darão início ao Movimento Negro organizado com o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB). Dentre as diversas publicações da época, destacaram-se jornais e revistas como: *O Menelick*, *A Rua*, *O Alfinete*, *Liberdade*, *A Sentinela*, *Getulino*, *Clarim d' Alvorada*, *Voz da Raça*, *Mundo Novo* entre tantos outros.

As movimentações trazidas por essas publicações fizeram despontar pensadores e artistas, dentre eles, Lino Guedes, que se destacou em sua atuação como jornalista à frente do semanário *Getulino*, de Campinas, e por suas aproximações com a obra de Luiz Gama. É considerado um dos precursores da literatura negra ao enfatizar o povo negro como protagonista de seus escritos.

Assim como se sobressaíram, Abdias do Nascimento, criador do Teatro Experimental do Negro (TEN) e, de modo especial para o campo literário, Solano Trindade, que após sua passagem pelo TEN, chegou a fundar o Teatro Popular Brasileiro (TPB), instalado em Embu das Artes.

Sua profunda imersão na cultura popular e talento marcam uma literatura de genuína agudeza crítica, mas acima de tudo, grande valor estético e afirmação cultural e identitária.

Na esteira de todos esses acontecimentos, somados à rearticulação progressiva do movimento negro diante da ditadura militar, ocorreu a criação dos Cadernos Negros, em 1978, seguida pela fundação do grupo Quilombhoje, em 1980.

O grupo Quilombhoje, que teve entre seus fundadores Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues, figura como marco na segunda metade do século XX e – mesmo lidando com dificuldades – mantém-se em atuação ininterrupta, publicando os Cadernos Negros, anualmente, até a atualidade.

Conforme a contextualização de Mário Augusto Medeiros, é possível dimensionar sua importância e a complexidade do universo em que está inserido:

Enquanto projeto coletivo, organizado em torno de uma publicação, ele retoma e se reinsere na história do ativismo político e cultural negro do século XX, especialmente em São Paulo, irradiando-se para outros estados. Além disso, eles vêm ocupar, consistentemente (onde outros tiveram fôlego mais curto), o vácuo provocado pelo fim da [Associação Cultural do Negro retomando o seu ideário] com modificações, ao mesmo tempo que resgata e recria um conjunto de autores negros [...]. Ainda são um coletivo endógeno em matéria de criação, distribuição e recepção. E, por fim, dada sua longevidade, em meio aos 1990 e 2000 alcançarão os surgimentos de Paulo Lins e Ferréz. De alguma maneira terão que com eles se haver, bem como com o projeto de uma Literatura Periférica, havendo possibilidades de alianças, contraposições, identificação ou negação mútuas (SILVA, 2011, p.313).

Desde seu início, surgiram, internamente, questões próprias da coletividade que se reúne em torno de um mesmo propósito, no caso, a publicação dos textos de autores negros. As diferentes opiniões quanto a pressupostos como a qualidade literária dos escritos e o engajamento dos autores trouxe, desde os primeiros tempos, divergências e rompimentos.

O depoimento de Cuti sobre a origem do nome do grupo serve de pista sobre um posicionamento que acompanha perfil do autor para além do Quilombhoje: “é um neologismo que inclui a atualidade do Quilombo, a noção de nossa retomada histórica e também ela inclui a palavra bojo, ou seja, a nossa literatura está no bojo de um movimento maior, que é o Movimento Negro Nacional”. Esse evidente compromisso com a causa se esbarra em contrapontos como o de Paulo Colina, quando disse logo no segundo número dos Cadernos Negros: “Não sou um negro escritor e muito menos um escritor negro. Na verdade, sou um contador de es/histórias tal como meu avô ou meu tio-avô[...]” (Cadernos Negros 02, 1979 p.103).

Nos Cadernos de número 03, é Oswaldo de Camargo quem defende um posicionamento polêmico que culminou na sua saída do grupo:

Não acredito que nos possamos expressar verdadeiramente sem elaboração, sem ligação com as velhas e grandes correntes literárias: Leopold Senghor, Langston Hughes, Aimé Césaire, Leon Damas, Nicolas Guillen, Cruz e Sousa não fizeram grande obra partindo apenas de sua contemplação de negros, mas sim por terem aprendido a trabalhar com as palavras [...] Não acredito no improvisado. Escrever é difícil. Um bom poema pode ser escrito após dez anos de vigília e espera, mas vale mais que um mau livro ou um livro medíocre (Cadernos Negros 03, 1980, p.120).

Entrevistado, em 2007, Camargo recordou a situação da época e teceu suas considerações a respeito:

[...] Mas eu sempre tive uma crítica muito forte, aos Cadernos, no começo. Os Cadernos surgiram para colocar textos. Tudo bem. Mas textos sem passar pelo crivo de nada. Punha texto quem pagasse. No começo, era mais ou menos assim. Pagava, punha. E eu achava que na altura que nós estávamos já, depois [...] bons autores negros, autores com certa tarimba, era necessário educar esse pessoal, que pega um poema da gaveta e fala: “Eu também sou poeta!” O que era necessário, era fazer um Caderno que contemplasse, sobretudo, as pessoas que estavam iniciando. [...] Fui vencido e saí dos Cadernos (SILVA, 2011, p.31).

Verifica-se, assim, a tensão entre a autonomia criativa, a qualidade estética das produções e o compromisso com o propósito político da publicação. Conforme pontua Silva (2011), até o sexto número dos Cadernos Negros, seria “possível supor que, até esse momento [Cadernos Negros 6], o horizonte de resolução/equacionamento entre literatura e política não estava definido, ou claramente enunciado²⁹” (SILVA, 2011, p 317).

Se por um lado esse tipo de divergência pode gerar desgastes, por outro, também explicita a existência de questões que se prolongam no tempo ao sabor das negociações entre os diferentes pontos de vista que, dialeticamente, seguem ajustando seus pontos de convergência e repulsão.

²⁹ Entrevista de Oswaldo de Camargo, concedida a Mário Augusto M. Da Silva, em 29/07/2007, em São Paulo.

Contudo, conforme registra Fonseca baseada na edição de número 28, a atualidade demonstra que a motivação inicial da maioria dos colaboradores dos Cadernos Negros pela busca das “raízes negríssimas” mantém-se presente em sua história, porém, acrescida de abertura para à diversidade, seus organizadores se declaram afrodescendentes, com “essa origem comum”, mas também com suas “individualidades, gostos e preferências” (DUARTE & FONSECA, 2011, p.264-265).

No horizonte de todas as questões suscitadas pelo cenário descrito, impõem-se a concretude das limitadas condições materiais de produção e distribuição dessa literatura. A falta de recursos que permeia as relações de criação e recepção desses textos constitui um círculo vicioso de difícil superação. Até é possível afirmar que, nos últimos tempos, houve um crescimento dessas iniciativas – à custa de muita resistência, criatividade e disposição para encontrar caminhos, como, mais recentemente, tem se demonstrado o meio digital e mesmo certa abertura entre algumas editoras –, porém, as produções permanecem dependentes do autofinanciamento e eventuais patrocínios, é um segmento que continua apartado do grande público e da educação formal. Os Cadernos Negros são um grande exemplo dessa problemática e seus desdobramentos, isso pode ser constatado nas colocações da pesquisadora Maria Aparecida Rita Moreira (2014):

[...] a coletânea CN [Cadernos Negros], infelizmente, é pouco conhecida e tem dificuldades em atingir professores e professoras, principalmente de Língua Portuguesa, na formação inicial e continuada de nosso país. Porém, felizmente, percebe-se que ela vem se impondo, primeiramente pela resistência – 36 anos, divulgando contos e poemas de escritores(as) afro-brasileiros(as) – que permite sua contemporaneidade, ao mesmo tempo que alguns de seus textos, através da intertextualidade heteroautoral, instigam a releitura dos clássicos (MOREIRA, 2014, p.73).

Como se vê, a precariedade material é um agente limitador, mas, ao mesmo tempo, é consequência da discursividade que envolve o processo criativo, que passa pelos sujeitos que escrevem e para quem escrevem. Verifica-se assim, que a estigmatização pela qual passa a população negra – como não

escritora e leitora, não consumidora e restrita ao seu próprio (e “estranho”) universo cultural – aos olhos, de formação eurocêntrica, daqueles que detêm poder de decisão e meios de produção, é uma grande responsável pela manutenção desse quadro.

Diante desse contexto, verifica-se a busca, a construção, a disputa por um conceito. Dentre os vários pontos de vista, há os que defendam o conceito de “literatura negra”, outros que veem nele um risco de “guetização” e isolamento, há os que preferem “literatura afro-brasileira”, “literatura negro-brasileira”, os que descartam quaisquer qualificações à literatura e assim por diante.

No decorrer da década de 1980, para Otávio Ianni, essa literatura, conquanto fosse movediça, em processo de construção, corresponderia a uma literatura negra:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias [...] um imaginário [...] um movimento, um devir, no sentido que se forma e se transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo. Um sistema no sentido de “obras ligadas por denominadores comuns”, com “notas dominantes” peculiares desta ou daquela fase, deste ou daquele gênero. [...] O negro é o tema principal da literatura negra. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura. Naturalmente o negro sempre implica o branco, no outro do negro: senhor de escravos, capataz, feitor, fazendeiro, empresário, lavrador, político, governante, intelectual e assim por diante. Implica a escravatura, época colonial, período monárquico, várias repúblicas, várias ditaduras, urbanização, industrialização, formas de trabalho e vida. Compreende diversidades, multiplicidades, desigualdades e antagonismos. Mas não há dúvida que o negro brasileiro é o tema principal dessa literatura. [...] Podemos, pois, distinguir duas polarizações principais, não únicas, na formação da literatura negra. Uma diz respeito ao desenvolvimento de um sistema, um todo aberto. Outra se refere ao negro brasileiro como tema principal, como universo humano, social, cultural e artístico. É claro que essas polarizações se constituem em conjunto, mesclam-se, vivificam-se (IANNI, 1988, p.91-92).

Precursora no tratamento da questão na academia, Zilá Bern adota essa nomenclatura focando no aspecto discursivo dessas criações literárias, não

necessariamente vinculada à condição epidérmica do autor. A pesquisadora pressupõe um “eu-enunciador” que se quer negro, que se assume sujeito de seu processo de escrita, a quem interessaria distinguir-se no contexto brasileiro, ainda que sintonizado com expressões literárias de negros de outras partes do mundo.

Na primeira década do século XXI, Domício Proença Filho, autor do clássico “Dionísio Esfacelado” e reconhecido pesquisador, situa essa produção literária no contexto das lutas da população negra contra o racismo e por sua integração efetiva na sociedade, mas alerta para o risco de que o reforço às peculiaridades do grupo possa servir, ao cabo, de instrumento de reforço à discriminação, estigmatizando-o:

A luta é um procedimento que surge forte no âmbito da crise da modernidade, ligada à fragmentação social. O exercício da literatura associa-se, assim, também em sentido amplo, aos movimentos de afirmação do negro, a partir de uma tomada de consciência de sua situação social, seja no espaço dos povos da África, seja no domínio da afrodiáspora e conduz, entre outros aspectos, à preocupação com a singularização cultural mencionada. Tal preocupação ganha pertinência quando ultrapassa as dimensões epidérmicas e o corporativismo, e traz para a representatividade literária a afirmação de elementos que vão dos espaços míticos (resgate da memória coletiva) aos sócio-históricos (resgate dos elementos que fazem a história do negro enquanto grupo étnico). Se, por força de características peculiares, a literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros concretizar linguagens geradoras de cânones de uma poética nova, essa dimensão se inserirá necessariamente no processo da literatura brasileira e não no nicho discriminatório de uma literatura “negra” ou “marrom” (PROENÇA FILHO, 2004, p.185-187).

No seu entendimento, seria mais pertinente e apropriado, até para o propósito de afirmação da etnia, que, em vez de se defender uma literatura negra, se reivindicasse a sua integração na literatura brasileira.

Cuti defende a adoção de literatura negra, em alinhamento com uma postura política e ideológica que atribuiria ao termo “afro” uma capacidade de escamotear as questões negras. (SARTESCHI, 2011, p.5)

Em 2011, o pesquisador da UFMG, Eduardo Assis Duarte, em *Por um conceito de literatura afro-brasileira*, descreve o cenário de então da seguinte maneira:

[...] a literatura afro-brasileira passa por um momento rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu *corpus* na prosa e na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. Enquanto muitos ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita (DUARTE, 2011, p.375).

No texto, o pesquisador dialoga com esses e outros interlocutores dessa polêmica discussão para, ao final, apresentar o seu entendimento acerca dos fatores que, segundo ele, singularizam essa literatura:

A partir [...] da interação dinâmica desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude. Tais componentes atuam como constantes discursivas presentes em textos de épocas distintas. Logo emergem ao patamar de critérios diferenciadores e de pressupostos teórico-críticos a embasar e operacionalizar a leitura dessa produção. Impõem-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua inter-relação. Isoladamente, tanto no tema como a linguagem, e mesmo a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes (DUARTE, 2011, p.399).

Como se observa, essa questão abarca uma complexidade difícil de ser esgotada. Essas expressões têm sido uma prática de reafirmação estética do negro, tradicional e sistematicamente silenciado e diminuído, quando não completamente ignorado, na sociedade brasileira, portanto, abdicar de uma literatura negra não parece coerente.

Se a sociedade brasileira ainda se apegua aos silenciamentos e às idealizações para fugir à responsabilidade de agir no aqui e agora, já passou o tempo de despertar.

É necessário um basta aos escamoteamentos, à violência e à condenação sob o signo do ridículo, do exótico, da aberração. É necessário encarar o “insólito”, na concepção do sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva:

O insólito opera não como um elemento do universo fantástico; mas sim, como uma via de mão dupla do cotidiano. Pauta-se, por um lado, pela história e condições sociais a que negros e

periféricos majoritariamente se encontram e vivenciam; por outro, a negação da negação, o princípio de afirmação do eu e do sujeito social, que faz com que o ativismo político e a criação literária de autores negros e periféricos se tornem possíveis. Contudo, o insólito se apresenta assim também porque se constroem prejulgamentos sobre os lugares naturais e naturalizados para sujeitos nascidos e socializados em determinadas condições sociais. Quando ocorre a negação da negação, gera-se a pergunta de espanto. O insólito existe, portanto, porque, apesar de tudo existe a História e nela se desvelam horizontes de possibilidades, que se confirmam ou não (SILVA, 2011, p.17).

Precisa-se contribuir para a extinção do espanto, que só virá com o enfrentamento da realidade.

Polêmicas à parte, o que parece já ser consenso é que – antes de um conceito ou nomenclatura – o acesso à leitura desses escritos é a prioridade e, para tanto, o ensino de literatura precisa se preparar para atuar efetivamente comprometido com uma educação voltada à construção de relações étnico-raciais positivas.

Encarar as mazelas herdadas do passado colonial escravocrata no Brasil e reconhecê-lo como uma sociedade estruturada pela dominação racial –na qual ainda insiste em vigorar, pela atuação de forças da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial – o plano de imobilismo social imputado aos não brancos exige o máximo de esforços para que as políticas públicas de reparações se efetivem no cotidiano da educação em todos os seus níveis.

Se essa pauta precisará estar presente de modo amplo, por longos anos ainda, a fim de que a sociedade brasileira avance na condução de suas relações étnico-raciais e na diminuição de suas desigualdades, no que concerne ao ensino de literatura, isso significa romper com o apagamento de obras e autores de literatura africana, afro-brasileira e negra na escola.

A desconstrução da imagem negativa atribuída aos negros e a valorização de suas reais capacidades requer investimentos robustos na formação inicial dos professores, onde quer que ela aconteça, afinal, há uma reeducação a ser feita para que transformações conceituais e comportamentais ocorram com essas pessoas, assim como somente por meio do contato sistemático com os textos dessa produção literária e as discussões que a acompanham será possível

impactar o repertório dos profissionais que venham a atuar no ensino de literatura.

Não são poucos os desafios para se alcançar uma educação de boa qualidade no país e é de fundamental importância conhecer as especificidades e incongruências colocadas ao ensino da literatura, na realidade do sistema educacional brasileiro, para que se possa refletir sobre os pontos de contato entre o que propõe a legislação e as reais condições do ensino de literatura no Brasil.

2. RELAÇÕES DE PODER: CURRÍCULO, ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

A educação é um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização.

Lajolo e Zilberman³⁰

Com a intenção de articular as ideias que envolvem literatura, currículo, cânone escolar, ensino de literatura e formação inicial docente na complexa relação em que estão inseridos, procurou-se, no âmbito desta pesquisa, refletir conceitualmente sobre literatura e sobre o cânone. Buscou-se o reconhecimento das demandas previstas à formação do futuro professor de Língua Portuguesa que atuará com o ensino de literatura a partir das perspectivas colocadas para o ensino de literatura na educação básica pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e, após uma breve contextualização histórica dos cursos de licenciatura em Letras e das questões mais prementes do ensino de literatura, nas últimas décadas no Brasil, procurou-se situar especificamente as instituições de ensino superior (IES) privadas, emergentes do processo de mercantilização

³⁰ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira; história e histórias* São Paulo: Ática, 1991. p.76.

da educação, no decurso da consolidação da hegemonia neoliberal nas últimas décadas.

2.1 Literatura: muito além do “Era uma vez...”

Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro, com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste, a partir do instrumento da escrita, um texto escrito meu, da minha identidade.

Manuel Rui Monteiro³¹

Para se pensar no ensino de literatura é fundamental haver um entendimento sobre o objeto a ser estudado, neste caso, o necessário questionamento sobre o que é literatura não pode perder de vista a sua condição de fenómeno social e, portanto, o seu carácter complexo e variável.

Nessa perspectiva, Terry Eagleton (2003), na parte introdutória de seu livro *Teoria da literatura: uma introdução*, discute a problemática que envolve o tema ao visitar alguns pressupostos teóricos e de senso comum recorrentes nas reflexões que buscam um conceito de literatura.

Ele começa demonstrando que o critério para essa definição não poderia advir da simples oposição ficção *versus* fato, pois, muitas obras consideradas literatura não se restringem a uma escrita imaginativa, assim como outras de carácter histórico e testemunhal, por exemplo, não se limitam aos fatos:

Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe (EAGLETON, 2003, p.15).

Verifica-se, assim, que a literatura não é circunscrita por limites precisos ou estanques e, o autor prossegue, o uso de uma linguagem peculiar, no sentido

³¹ MONTEIRO, Manuel Rui. *Eu e o outro – o Invasor* (ou em *Três poucas linhas uma maneira de pensar o texto*). In: MEDINA, Cremilda. *Sonha, Mamana África*. São Paulo: Epopeia, Secretaria do Estado da Cultura, 1987, p.357.

de diferente do uso cotidiano, também não bastaria para defini-la, uma vez que questões sociais, de tempo e espaço promovem uma variação linguística contextual. Como então estabelecer uma variante que seja referência de “normalidade” à qual a literatura devesse se opor?

Linguagem exuberante e questões formais também não serviriam para a definição pretendida, pois são características presentes em *slogans*, refrões de torcida, anúncios e nem por isso são considerados literatura.

O senso de uso “prático” e “não-prático” do texto também não caberia a tal propósito, já que, em muitas sociedades, a literatura teve funções absolutamente práticas, como função religiosa, de modo que esse critério implicaria o uso de uma definição geral para o sentido de “literário” que é, na verdade, historicamente específico. Segundo provoca o autor, a distinção tão nítida entre esses dois modos de uso “talvez só seja possível numa sociedade como a nossa, na qual a literatura deixou de ter grande função prática” (EAGLETON, 2003, p.13).

No decorrer do tempo, textos antes considerados fatuais passam a ser vistos como ficcionais, já textos originalmente concebidos para uma finalidade diferente passam a ser considerados como literatura: “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta” (EAGLETON, 2003, p.12), o que revela a sua permeabilidade. Segundo o autor, “não existe uma ‘essência’ da literatura. Qualquer fragmento de escrita pode ser lido ‘não-pragmaticamente’, se é isso o que significa ler um texto como literatura, assim como qualquer texto pode ser lido “poeticamente”. (EAGLETON, 2003, p.12).

Sendo assim, o determinante não estaria na origem do texto, nas intenções de seu criador, mas determinantemente no modo como as pessoas o consideram:

Todas as obras literárias, em outras palavras, são “reescritas”, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma “reescritura”. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de se classificar algo como literatura é extremamente instável (EAGLETON, 2003, p.17).

Eagleton pondera que tal instabilidade não se baseia em uma ideia de subjetividade aos moldes liberais na qual “os fatos são públicos e indiscutíveis, os valores são privados e gratuitos” (EAGLETON, 2003, p.17), mas, sim, no fato de que não existem observações totalmente desinteressadas, e mais: todas as nossas afirmações descritivas se fariam “dentro de uma rede, frequentemente invisível, de categorias de valores” (EAGLETON, 2003, p.19) compartilhados, sem as quais as pessoas não teriam o que dizer umas às outras.

Esse modo de ver parece, assim, próximo à proposição bourdiesiana de *habitus*, no sentido de que, sim, a perspectiva do que é literário ou não é oriunda do indivíduo e demarca um interesse, mas, por sua vez, os referenciais que dão origem a essa perspectiva não passam exclusivamente pelo crivo individual, mas são assimilados em um processo social mais amplo, que traz consigo interesses específicos previamente estabelecidos por quem tem poder para fazê-lo.

Refletir sobre isso leva ao questionamento da crença, de caráter positivista, na existência de uma objetividade capaz de garantir total imparcialidade, questão a que o autor também não se exime e sentencia: “a pretensão de que o conhecimento deve ser ‘isento de valores’ é, em si, um juízo de valor” (EAGLETON, 2003, p.19).

Assim, em seu modo de ver, o que se considera ou não literatura, também não passa necessariamente pelo sentido de que o estilo tem que ser “belo” para ser literário, mas sim de que o texto “tem de ser *do tipo* considerado belo” (EAGLETON, 2003, p.14), o que pressupõe a intervenção de sujeitos que não são aleatórios. Ou seja:

Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa *em si*, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. “Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos (EAGLETON, 2003, p.15-16).

Dessa maneira, fica evidente a certeza de que se há um valor a ser reconhecido é porque ele é atribuído por seres concretos, inseridos em relações sociais específicas.

Nessa lógica, é válido apontar que não há espontaneísmo ou neutralidade nas escolhas do que é lido no âmbito da educação formal, por exemplo. Essa conjunção de fatores internos e externos a operar no texto literário evidencia a triangulação autor-obra-público abordada por Candido (2006), na medida em que esses elementos interagem e seguem dialeticamente imbricados no processo sócio-histórico. Como diria Benjamin Abdala Junior, tais elementos seguiriam sob uma perspectiva:

Não nos parâmetros historicistas identificados com perspectivas mecanicistas originárias do positivismo, que se limita a uma linha ascensional, onde o passado justifica o presente. Nem nos parâmetros a-históricos do eterno retorno cíclico, sem aberturas capazes de ultrapassar as circunscrições do círculo [...] mas num entrecruzamento problemático entre o cíclico e o linear, onde se disputam impulsos contraditórios e complexos processos históricos (ABDALA JUNIOR, 2003, p.13).

Esse movimento de desenho espiralado, conforme explica o professor, teria a capacidade de retomar, interferir e projetar a estrutura artística, resgatando seus predicados de base, mas impedindo que eles se petrifiquem, impulsionados por novos atores históricos (ABDALA JUNIOR, 2003, p.13). Assim, os textos literários efetivamente participantes das práticas escolares teriam a capacidade de interferir na vida de seus leitores, promovendo mudanças de atitude, reconhecimento de identidade, valorização de outros sujeitos e culturas, por exemplo, ao mesmo tempo em que essa prática leitora exercida coletivamente, e, bem articulada, também poderia dar margem a interferências na seleção do que é lido pelas turmas que, acolhendo e reprovando textos, tocariam em alguma medida na dialética construção do cânone presente na escola.

Em consonância com as ideias de Eagleton (2003) e Abdala Junior (2013), Beatriz Sarlo (1997) também aponta para um movimento dialético que evidencia a ideia de valor:

[...] a literatura é socialmente significativa porque algo, que captamos com dificuldade, permanece nos textos e pode ser reativado quando estes esgotarem outras funções sociais [...] a literatura é valiosa não porque todos os textos sejam iguais e todos possam ser culturalmente explicados, mas, pelo contrário, porque são diferentes e resistem a uma interpretação

sociocultural ilimitada. Algo sempre fica quando explicamos socialmente os textos literários e esse algo é crucial. Não se trata de uma essência que não pode ser expressa, mas de uma resistência, a força de um sentido que permanece e varia ao longo do tempo... A igualdade dos textos equivale à supressão das qualidades que fazem que sejam valiosos.

Desse modo, entende-se que, ao longo do tempo, do embate de forças entre a variedade textual em diferentes contextos socioculturais sempre resiste um valor, mesmo modificado pelo processo histórico, a referendar a condição literária. O ensino de literatura passaria, portanto, pelo ato de proporcionar aos estudantes a possibilidade de reconhecer e acessar esse valor que tem a capacidade de resistir ao tempo e às contradições sociais dentre a vastidão de textos literários que se pode conhecer.

Tocante a isso, para a reflexão que aqui se pretende quanto ao ensino de literatura, há a necessidade de se debruçar sobre a questão do cânone literário, comumente entendido como síntese máxima das obras detentoras do valor mencionado, mas sobre o qual é necessário um olhar crítico e questionador sobre quem fez determinadas escolhas e com quais intenções, além de disposição para participar e contribuir com a sua seleção. Não se trata, portanto, de extinguir-se o cânone, mas de torná-lo mais representativo, senão democrático.

O historiador francês Roger Chartier (2001), apesar das concessões que chega a fazer a ideias do *new criticism* e da crítica desconstrucionista de Derrida, enfatiza a pertinência da perspectiva sócio-histórica para o reconhecimento do processo de formação do cânone:

É claro que a construção do cânon dos textos dos séculos passados que hoje lemos é um processo que supõe a intervenção de todas estas instituições [centros de ensino, livrarias, editoras] e, que, frente a todos os textos possíveis, construíram, por diversas razões, um repertório. A dimensão sócio-histórica do estudo da produção do cânon é absolutamente fundamental, devemos analisar de maneira muito precisa por que se estuda na escola a uns autores e a outros não. (CHARTIER, 2001, p.106)

Sem se restringir a elementos externos à obra, como a escola, a crítica literária, o mercado do livro etc., esse enfoque permite que não se perca de vista

o que Eagleton delimitou com muita precisão ao lembrar que tudo o que é considerado valioso, o é pela atuação de “certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos” (EAGLETON, 2003, p.15-16), ou seja, há que se investigar e conhecer as motivações, os interesses de quem é detentor de poder que prevaleça no estabelecimento de quais escritos são ou não dignos de reconhecimento e circulação em cada tempo de cada sociedade.

No que concerne ao caso brasileiro, o contexto da colonização portuguesa não deixa dúvidas sobre a incisiva participação eurocêntrica nas origens de seu cânone, chegando a alcançar os dias atuais.

Antonio Candido (2014), ao tratar de momentos decisivos da formação da literatura brasileira, registra o surgimento do nosso cânon literário, expondo a precariedade e os esforços daqueles precursores que se dedicaram às primeiras compilações, críticas e publicações a respeito de obras e autores do Brasil, sintonizados em concepções e práticas com a matriz europeia.

De acordo com o crítico, o espírito romântico baseado na “apologia ao relativismo, de gosto pessoal e da liberdade de apreciação, fundados na familiaridade com o texto” (CANDIDO, 2014, p.662) e, mais precisamente, a referência do exercício crítico experimental de Montaigne³² sobre escritos literários, trouxeram aos autores do tempo, em maior ou menor grau de consciência e fidelidade, as noções da tarefa a ser cumprida:

Compreende-se que, fundado [em tais noções], o Romantismo brasileiro tendesse, no terreno crítico, para a informação e a sistematização histórica tentando coroar os magros bosquejos iniciais com uma vista coerente e íntegra da nossa literatura passada. A sua longa e constante aspiração, com efeito, foi elaborar uma história literária que exprimisse a imagem da inteligência nacional na sequência do tempo (CANDIDO, 2014, p.663).

Para o bom acabamento dessa história literária, então, as obras não bastavam, as biografias dos autores também passavam a ser fundamentais.

³² Prática entendida como a “utilização livre dos textos, tomados como exemplo e base do julgamento, em contraposição aos juízos formulados pela aplicação de normas preestabelecidas, e repetidas, muitas vezes, sem experiência por parte do crítico” (PEREIRA apud CANDIDO, 2014, p.662).

Conta Candido que, contrariamente aos propósitos da atualidade, o objetivo desses primeiros trabalhos era fazer conhecer inéditos e raridades. Os seus principais exemplos teriam sido: O *Parnaso* de Januário (1829-1831), O *Parnaso* de Pereira da Silva (1843-1848) e o *Florilégio* de Varnhagen (1850-1853), nos quais o crítico identifica um “progresso constante na seleção dos autores, na qualidade e na quantidade das amostras escolhidas, revelando consciência crescente dos valores e esforço para construir o elenco básico, o cânon da nossa literatura” (CANDIDO, 2014, p.663), gradativamente, esses materiais ganharam mais erudição e conteúdo crítico.

Com a publicação dos textos, a constituição desse *corpus*, foi seguida pela elaboração das biografias de seus autores, cada vez mais exigidas pelas necessidades da nova crítica de espírito romântico. Muitos se dedicaram a essa tarefa e não foram raras as imprecisões e inventividades a fim de atender o que se buscava (CANDIDO, 2014, p.665).

O crítico destaca duas obras: a primeira obra escrita por um brasileiro do conjunto da nossa história literária *O curso elementar de literatura nacional*, publicado por Fernandes Pinheiro, em 1862, e *Curso de literatura portuguesa e brasileira*, publicado por Sotero dos Reis, em 1866. Apesar da qualidade superior desta última, ambas reservariam muito mais espaço a literaturas estrangeiras, especialmente à portuguesa.

Na avaliação de Candido, apenas Sílvio Romero realizaria satisfatoriamente os propósitos românticos de uma história literária brasileira, contando, por cinco décadas, com a colaboração de críticos, eruditos e professores, para o sistemático trabalho de pesquisa, coleta de textos e edição que culminou na publicação de sua *História da literatura brasileira*, no decênio de 1880.

Essas publicações seminais, emergentes do projeto romântico e nacionalista, serviram de base para as compilações seguintes, que, ao perpassar a institucionalização dos sistemas de ensino, ainda mostram suas marcas na atualidade.

2.2 Ensino de Literatura e currículo no Brasil: para poucos ou para ninguém?

Na escola
 A professora tinha sangue azul
 Na palma e na alma.
 Nós não sabíamos nada dos verbos
 mas também não obedecíamos ao seu
 sangue azul:
 Cláudio mijava na sala
 Ari espiava as coxas-meninas e
 Eu ouvia a professora de sangue azul
 explicar
 “que nós faz”
 não é direito
 nem perfeito.

Jônatas Conceição da Silva³³

O ensino de determinado conhecimento traz consigo várias inquietações. No caso do ensino de literatura, a pergunta mais frequente talvez seja: para que serve a literatura?

Certamente sem pretender esgotar essa questão, mas demarcando um posicionamento, para refletir sobre essa pergunta, recorre-se novamente ao professor Antonio Candido em sua inesgotável lição sobre o caráter humanizador da literatura. Segundo o seu entendimento humanização seria:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CANDIDO, 2011, p.182).

Essa descrição, com ideias legatárias do Iluminismo, evidencia a capacidade de aprimoramento do ser humano proporcionada pelo contato com a literatura. Entende-se, assim, que a experiência com o texto literário pode levar a uma abertura para o mundo e para um “semelhante”, no seu sentido maior de humanidade, portanto, no qual também se inclui o “outro”. Definitivamente, isso é muito significativo, haja vista a problemática do racismo como elemento estruturante de nossa sociedade.

³³ SILVA, Jônatas Conceição da. “Na escola” In CAMARGO, Oswaldo de. *O negro escrito*: apontamentos sobre a presença do negro na Literatura Brasileira. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1987, p.206.

A possibilidade de poder conhecer melhor a si e a vida para melhor vivê-la pode ser uma contribuição inestimável a qualquer ser humano e isso deveria ser mais valorizado e presente na formação escolar, porém, com a diminuição da oferta de leituras literárias, nos tempos atuais, humanizar-se não parece ser um argumento tão coerente ou suficientemente forte para justificar presença da literatura na escola³⁴, não apenas no Brasil, considerem-se as famosas obras em defesa da literatura como *Literatura em perigo*, de Todorov (2009) e *Literatura para quê?*, de Compagnon (2012). Provavelmente essa animosidade deve-se à percepção de que a literatura é capaz de oferecer perigos, como promover a reflexão e o debate de ideias

Em seu famoso ensaio *O direito à literatura*, de onde se retirou o excerto citado anteriormente, o professor Candido lembra que a literatura é “instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2011, p.177), mas alerta para o fato de que ela não é inofensiva, apresentando dois lados:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p.177-8).

Isso garantiria ao texto literário a capacidade de ser um risco, de perturbar o leitor, o que gera reações ambivalentes na sociedade, que o aprova, mas, por vezes, suscita “condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver” (CANDIDO, 2011, p.178). O professor ainda especifica que no “âmbito da instrução escolar o livro [literário] chega a gerar conflitos porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (CANDIDO, 2011, p.178).

³⁴ Recomenda-se a leitura do artigo-manifesto Ensinar literatura: a que será que se destina?, escrito pelo professor da USP Caio Gagliardi com seus alunos na defesa do ensino de literatura em resposta ao artigo *Repensando o ensino de literatura*, do professor doutor em linguística pela USP Aldo Bizzocchi, publicado em 2000 no jornal Folha de São Paulo, no qual questiona a pertinência do ensino de literatura. GAGLIARDI, Caio. “Ensinar literatura: a que será que se destina?” In: *Revista Remate de males*, v. 34, n. 2, 2014, p. 337 a 348.

Como se tem percebido, do ponto de vista racial, as normas estabelecidas têm privilegiado os modelos brancos. Pesquisas acadêmicas focalizadas na presença negra na escola demoraram a acontecer, mas logo constataram que a evasão, a repetência e o fracasso escolar dessa parcela representativa da população não se deviam exclusivamente a fatores exteriores à escola ou à inferioridade dos negros – conforme a sua imagem negativada desde os tempos da escravidão preconizaria – mas, a diferentes fatores dos quais é necessário destacar: a falta de identificação dessas pessoas com “o imaginário social veiculado pela escola e pelos materiais didáticos, à inadequação do currículo aos valores, conhecimentos, crenças, histórias de vida, ou seja, à identidade sociocultural dos alunos negros” (PEREIRA, 2008, p.259).

Quando Cyana Leahy-Dios (LEAHY-DIOS, 2004, p.xxviii) lembra, em seu livro *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, que “leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e autocompreensão através de obras literárias” a autora está referendando as ideias de Candido e sinalizando para as potencialidades do ensino da literatura no atendimento das demandas que ajudem a sanar os problemas apontados por Pereira (2008), principalmente quando considerada a literatura negra e sua participação no cânone. Sendo assim, é preciso olhar mais acuradamente para o funcionamento da instituição escolar e buscar as razões para o esmaecimento da presença da literatura em seu interior, tendo ela tanto a contribuir com a sociedade.

A respeito dessa relação entre texto literário, instrução escolar e sociedade, um dos principais nomes na área da teoria crítica do currículo, Michael Apple (APPLE, 2006, p.103), também pode contribuir quando afirma que:

[...] o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como “as boas pessoas devem agir”. Assim para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização. [...] Eles incorporavam compromissos para com determinadas estruturas econômicas

e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíam para a desigualdade.

Identifica-se, assim, uma consonância entre as ideias expostas, de Eagleton (2003), Candido (2011) e Apple (2006), pois se evidencia o caráter de controle social e econômico a perpassar a relação entre esses elementos – texto literário, instrução escolar e sociedade –, reiterando que nem o objeto, nem o espaço escolar e tampouco professor e aluno são neutros, conforme destacado pelo professor Paulo Freire ao tratar da ação pedagógica (FREIRE, 2011, p.64): “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutros para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra”. Bourdieu (1989) auxilia ainda mais na compreensão do que se passa quando discorre sobre o seu conceito de poder simbólico. Em *A economia das trocas simbólicas*, o pesquisador francês, trata especificamente do caso da literatura convertida em disciplina escolar:

[encarregada de comunicar princípios de organização social] a escola deve, ela mesma, organizar-se com vistas a cumprir esta função. Para transmitir esse programa de pensamento chamado cultura, deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar uma transmissão metódica. Assim, cada vez que a literatura torna-se uma disciplina escolar [...] constata-se o surgimento da preocupação de se classificar, quase sempre mediante gêneros e autores, de estabelecer hierarquias e distinguir na massa das obras os “clássicos”, dignos de serem conservados pela transmissão escolar. As antologias e os manuais constituem o gênero por excelência das obras subordinadas à função de valoração e ordenação que cabe à escola (BOURDIEU, 2007, p.215).

Ou seja, a escola funcionaria como um filtro por onde passam apenas os conhecimentos dignos de legitimação, que devem chegar classificados e padronizados aos alunos, isso explicaria a constituição do cânone literário escolar e a brancura de seus eleitos, no caso brasileiro. As suas origens podem ser vistas em afirmação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), quando reconhecem que:

A disciplina [de literatura era] um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou

mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura (BRASIL, 2006, p.51)

Essas referências seguem atravessando o tempo em uma “espécie de sistema que assimila a novidade, readaptando-a a seu velho modelo” (REZENDE, 2013, p.104). Acerca das instituições escolares, espaço onde o currículo verdadeiramente se desenvolve, Michael Apple se alinha ao pensamento bourdiesiano considerando que:

As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder, instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos [...] essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas (que não fazem isso sozinhas, é claro). Por meio de suas atividades regulares, pedagógicas e avaliativas no dia-a-dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades. (APPLE, 2006, p.104)

Tendo em vista a sociedade brasileira em sua branquitude – condição estrutural de dominação racial tomada pela dinâmica de vantagem sistêmica ao grupo de pessoas consideradas brancas – e as colocações de Apple (2006) e Bourdieu (2007), o fato do cânone literário escolar não prestigiar³⁵ obras e

³⁵ Desde 2013, quando a Universidade Federal da Bahia (UFBA) adotou entre as leituras obrigatórias para o seu vestibular: *Cadernos Negros: os melhores poemas*, do Quilombohoje, *O último voo do flamingo*, de Mia Couto e *Nação Crioula*, de José Eduardo Agualusa, obras de literatura africana e atinentes à literatura afro-brasileira ou negra como: *O fio de missangas*, *Estórias Abensonhadas*, *Terra Sonâmbula*, *Vozes Anotadas*, de Mia Couto; *Cidade de Deus*, de Paulo Lins; *AvóDezanove e o segredo do soviético*, de Ondjaki; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *Olhos d'água e Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo; *O planalto e a estepe*, de Pepetela começaram a ser adotadas por instituições como Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Faculdade Cásper Líbero, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), UNISC, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro Federal de Formação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOÍAS). Destacadamente, em 2016, *Mayombe*, de Pepetela, passou a ser adotado pelo vestibular considerado de maior destaque nacional, a Fuvest, certamente um dos principais responsáveis pela formação do cânone escolar no país. Embora seja o caso de enaltecer essas iniciativas, elas ainda não poderiam ser entendidas como sinônimo de prestígio dessas literaturas.

autores de literatura negra, afro-brasileira ou africana acaba não sendo fato que surpreenda, pois seria apenas mais um exemplo do exercício de dominação, no qual se verifica o forte impacto do mito da democracia racial a naturalizar desigualdades.

A prática racista de utilizar os referenciais brancos como universais passam pelo poder de legitimação da escola:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar o seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla (APPLE, 2006, p.103).

Nesses termos, considerando-se que “a literatura é uma forma de expressão que manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos” (CANDIDO, 1998, p.178), há que se debruçar sobre o cânone literário que chega aos bancos escolares no Brasil, principalmente, quando consideradas as *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, de 2004, e as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, de 2006, que detalham as proposições da lei 10.639/03 e as razões que motivaram a sua promulgação.

Apple enfatiza que o currículo é um importante campo de disputa dessas relações de poder que perpassam a sociedade:

As formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre o resultado de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em consideração as preocupações dos menos poderosos. Este acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito a ameaças (APPLE, 1999, p.25).

A dinâmica dessa correlação de forças expõe que os conteúdos e as práticas escolares apesar de circunscritas ao poderio de grandes sistemas educacionais são permeáveis e o autor cita o exemplo das conquistas das “lutas populares organizadas a partir da base” para ressaltar que “haverá sempre

brechas para atividades contra-hegemônicas” (APPLE, 1999, p.25). Isso referenda a pertinência do empenho dos movimentos sociais negros pela reversão das práticas racistas e a criação da lei 10.639/03.

No que diz respeito à área de literatura no Brasil, o currículo remete diretamente ao chamado cânone literário escolar – obras e autores estudados –, ou seja, a pedra de toque desta investigação, pois o entendimento é de que o indicador de impactos da efetivação da lei 10.639/03 no processo formativo dos professores seria a incorporação de obras e autores de literatura negra, afro-brasileira e africana nessa seleção, em que pese o desprestígio crescente do ensino de literatura em geral.

Com a finalidade de orientar o ensino das diferentes áreas do conhecimento na educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passaram a ser implementados pelos governos, desde a década de 1990³⁶. Sem dúvida, eles podem ser encarados como um avanço para um país de dimensões continentais e parca tradição educacional, na medida em que ajudam a orientar o debate sobre as questões de ensino de cada área, contudo, ainda estão longe da perfeição. Ideologicamente alinhados aos interesses neoliberais tendem a priorizar uma educação tecnicista voltada à formação de mão de obra em larga escala.

Em 1999³⁷, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e, em paralelo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que tange aos pressupostos do ensino de literatura, avalia-se que os PCNEM geraram “grande insatisfação, tanto nos professores, que o ignoraram, quanto na academia” (OLIVEIRA, 2013, p.71). devido ao seu discurso reformista preocupado com as inovações impostas pela “revolução informática” (BRASIL, 2000, p.5), o desenvolvimento de competências e habilidades, dentre as suas prescrições constavam a prioridade à formação de um cidadão crítico, dispensando o ensino médio de ser propedêutico ao ensino superior. A área de literatura passou a integrar a área de leitura dentro da seção “Linguagem,

³⁶ Em cumprimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em 1997, ocorreu a publicação oficial dos primeiros PCN, referentes ao primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e os PCN voltados ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental foram publicados em 1998.

³⁷ A publicação impressa dos PCNEM ocorreu em 2000.

Códigos e suas Tecnologias”, na qual o referencial linguístico predomina em relação à literatura. Nesse quesito, o documento fala no trabalho pautado pela estética da sensibilidade, no abandono da abordagem da história da literatura de modo controverso, pois também fala em recuperações no “eixo temporal” (BRASIL, 2000, p.145) e chega a questionar o cânone, porém, sem desenvolver a ideia, tornando-a vaga e sem consistência.

Nesse documento surgem ideias do pluriculturalismo, mas na forma escamoteada como parte dos temas transversais.

Com a finalidade de reparar os estranhamentos e melhor explicar o que se propunha com tais documentos, foram lançados, em 2002, os PCN+ que, embora coloque como prioridade a formação de leitores, dá margem a um trabalho com perspectiva histórica para desenvolver as habilidades e competências pela disciplina de Língua Portuguesa.

Conforme Oliveira (2013) explica, em postura diametralmente oposta ao PCNEM e PCN+, que apresentaram essa perspectiva ao trabalho docente com literatura, o edital do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) privilegia a leitura efetiva do texto literário, criticando o enfoque da literatura pelo ponto de vista histórico e biográfico.

Assim, com a finalidade de responder às críticas recebidas³⁸ e alinhar o discurso dos diferentes documentos, o governo publicou em, 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), no qual finalmente consta uma seção específica sobre o ensino de literatura.

O documento situa a questão do trabalho como um complicador para as definições do currículo no ensino médio, lembra a Lei nº 5.692/71, lamentando suas características afinadas com a época do regime militar, quando “obrigava o ensino médio a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão de obra semi-especializada para o mercado que se abria” (BRASIL, 2006, p.53) e pontua os avanços da LDBEN nº 9.394/96, que estabeleceu os seguintes objetivos a serem alcançados pelo ensino médio, principalmente o Inciso III do Art. 35, que determina o: “aprimoramento do educando como pessoa humana,

³⁸ Além de diversas manifestações de acadêmicos e escritores na imprensa e em periódicos científicos, a pedido do próprio governo federal que já estava sob um mandato diferente, os professores Haquira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico produziram uma crítica ao tratamento dado à disciplina de literatura nos PCNEM e PCN+, utilizada em debates regionais providos pelo MEC no decorrer de 2004 (Cf. OLIVEIRA, 2013, p.71).

incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), o faz entender “que a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (BRASIL, 2006, p.53).

O documento defende a prática do letramento literário entendido “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p.55). Com base em Umberto Eco (1989), o documento procura ilustrar dois tipos de leitor: o “leitor vítima”, marcado pela passividade e aquele que se deve ter como modelo para a formação do aluno e o “leitor crítico”, marcado pelo interesse e a autonomia. O texto lembra que a leitura permite ao leitor o intercâmbio entre esses dois papéis, porém, alerta que se “ao leitor crítico acontece de às vezes ser vítima, um leitor crítico pode ser, pois, também um leitor vítima. Entretanto, pode um leitor predominantemente vítima ser um leitor crítico?” (BRASIL, 2006, p.69). Ou seja, se o leitor crítico pode desfrutar a liberdade de se comportar como um leitor vítima, a recíproca não é verdadeira, pois a condição limitada do leitor vítima não lhe permite deslocamentos. Ele também destaca a importância da fruição estética proporcionada pelo texto literário que não deve ser confundida com divertimento ou atividade lúdica simplesmente. Pondera as colocações de Adorno sobre a palatabilidade dos textos estar diretamente associada à sua adequação ao mercado, considerando que:

Dada a dificuldade, mas também a necessidade de utilizarmos o termo, basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2006, p.60).

Observa-se, assim, a priorização ao ato da leitura propriamente dita, sabidamente ausente das escolas.

As OCNEM orientam que o trabalho seja pautado no contato efetivo com o texto e não exclusivamente na “*metaleitura*” (BRASIL, 2006, p.70), como habitual, baseada em aspectos da história, do estilo, trocando o texto por simulacros³⁹ ou até mesmo ignorando-o, e na qualidade estética dos escritos estudados, o que mobilizaria a capacidade de seleção dos professores. As Orientações preconizam que:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2004, p.57, grifo nosso).

Eis um dos pontos mais importantes para o que aqui se discute: é feita uma abertura no cânone, guiada por critérios que se apliquem exclusivamente ao valor estético da obra literária, aumentando a implicação do professor no processo de seleção dos textos a serem estudados, o que o documento denomina de papel “mediador” (BRASIL, 2006, p.72) nas práticas escolares de leitura.

Tal posicionamento também acaba dialogando com uma das questões mais polêmicas dos documentos anteriores quanto à postura do professor em relação ao cânone. À luz das ideias de Chiappini (2005), é feito um alerta a partir de um quadro com dois extremos: de um lado, situa-se a postura conservadora, daquele docente que se nega a trabalhar com qualquer texto que ultrapasse os limites do cânone escolar e, de outro, a postura supostamente mais democrática, do professor que se abre a novas possibilidades de texto como o rap, por exemplo. As ideias da autora contribuem para se considerar que o mais adequado seria lançar mão do equilíbrio entre as duas posições, pois, oferecer apenas o cânone impede que o educando sinta-se representado nas referências de sua realidade, porém, ao mesmo tempo, disponibilizar esses conteúdos em sala de aula pode ser a única forma de o aluno conhecer e manipular tal produção cultural. Do mesmo modo, oferecer apenas produtos da industrial

³⁹ Metaleitura, no caso, refere-se aos recursos indiretos de acesso às obras como resumos, filmes etc.

cultural é limitador, pois, apesar de estabelecer um processo democrático com a inclusão daquilo que expressa a identidade e a realidade do aluno, tal atitude pode, em alguma medida, indicar (ou revelar) um olhar preconceituoso do professor que acredita que o alunado não seja capaz de entender ou fruir textos mais elaborados. Dessa maneira, o documento oficial faz a mediação necessária ao entendimento de que se as aberturas ao cânone são bem-vindas, pois não podem prescindir do papel determinante do professor na utilização crítica e consciente dos critérios que adota para fazer as suas escolhas⁴⁰.

Como se pode observar, as OCNEM apresentam um conteúdo mais maduro em relação às versões anteriores, mas continua distante de uma solução para os problemas enfrentados pela área do ensino de literatura, restando ainda o eterno desafio de fazer as orientações federais chegarem efetivamente ao cotidiano das práticas escolares.

2.3 Ensino de literatura e o curso de Letras

Os textos são ainda uma rica mediação de que dispomos, professores de Língua e Literatura de todos os níveis, para manter viva – na escola e fora dela – a troca de experiência, o trabalho da reflexão, a vontade de criar e a tentativa de comunicar. O texto, literário ou não, pode ser definido como um campo de sentido. Dele participam o autor e o destinatário, e da tensão entre eles vive a obra de arte ou de pensamento que se nos oferece, diariamente, na escola, como objeto de fruição e análise.

Lígia Chiappini M. Leite⁴¹

⁴⁰ No PCN, de 2002, é relatada uma situação de sala de aula em que os alunos são chamados a identificar o que era ou não literatura entre diversos tipos de textos apresentados e houve destaque para a seguinte resposta de um aluno: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”. Como a situação foi tratada, sem mais detalhes, pelo documento como uma oportunidade de expressão do aluno, acabou ficando subtendido que o critério avalizador sobre a condição literária do texto caberia ao aluno, sob uma perspectiva subjetiva que redundaria no esvaziamento de sentido do papel formador do professor e da escola, o que gerou bastante polêmica.

⁴¹ LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.p.108.

Quando se observa a figura do professor responsável pelo ensino de literatura no Brasil desde as suas origens e a formação proporcionada a ele, verifica-se um quadro marcado por precariedades e imprecisões que se confundem com as dificuldades da educação em geral no país.

Não bastassem os percalços gerados pelo passado colonial e escravagista avesso a uma educação de qualidade universal à população, existe a complexidade própria da ação docente, do objeto literário em estudo, das políticas educacionais, da sociedade e da inter-relação entre esses elementos, que dialeticamente concorrem para que o ensino de literatura aconteça. Apesar de este trabalho deter-se na formação inicial do professor que atuará com literatura na educação básica, não se pode ignorar a interface entre os níveis básico e superior de ensino e as implicações que um tem sobre o outro, sendo necessário destacar, muitas vezes, as prescrições e a realidade da educação básica para se alcançar o que seria apropriado para o professor em formação ter um bom desempenho depois de formado.

Por essa razão, segue um breve panorama histórico que envolve o ensino de literatura no Brasil com a finalidade de contextualizar as questões que na atualidade mais chamam a atenção.

No modelo de educação colonial no Brasil – voltado ao atendimento da minoritária população branca – iniciou-se o ensino secundário com a finalidade de preparar os poucos portugueses e seus descendentes interessados em frequentar o ensino superior em Portugal. Assim, no ensino jesuíta, sob uma concepção humanista adaptada por restrições da Igreja, a literatura era estudada juntamente com a retórica, a gramática e o latim, pois o domínio das Letras clássicas estava associado aos valores das classes privilegiadas, configurando-se em verdadeiro “patrimônio” (Zilberman, 1988).

Apenas na segunda metade do século XIX, com a transferência da capital da metrópole para o Rio de Janeiro e a chegada da família real portuguesa, surgiram mudanças significativas para o ensino da literatura. É nesse período que os modelos estéticos de concepção clássica perderam força e abriram caminho para o potente projeto nacionalista romântico, comprometido com a fundamentação de uma identidade nacional (CANDIDO 2014; CARPEAUX, 1964; BOSI, 2002). Língua e literatura, principalmente, assumiram protagonismo, guiando o olhar de outras áreas como história, geografia e

filosofia. Com origens no evolucionismo e no positivismo (BOSI, 2002, p.12), o historicismo nacionalista também se destacou deixando sua marca indelével na educação do país.

Devido à presença da corte portuguesa, o Brasil deixou de ser apenas território de espoliação, começou a incrementar sua vida cultural e a promover as Letras, também aumentou a quantidade de seus cargos administrativos, surgindo com isso a necessidade de mão de obra qualificada para assumi-los.

Após a Independência, ampliou-se a demanda por cursos superiores profissionalizantes⁴² e com eles foram criados os exames preparatórios:

Esses exames, juntamente com os liceus provinciais, possuem uma substantiva importância no estudo das relações entre educação e ensino de literatura nas escolas brasileiras [...] o Colégio Pedro II, fundado na década de 30 do século XIX, no Rio de Janeiro [...] possui significativa importância para os programas e currículos dos cursos de Letras no país, uma vez que, a rigor, serviu de parâmetro para o ensino brasileiro até metade do século XX. Os papéis exercidos pelos liceus foram eminentemente o de ensinar e de estágio preparatório para o ingresso nos cursos superiores (SOUZA, 2015, p.42).

Com essa descrição, o pesquisador Alan Fernandes de Souza identifica as origens dos atuais vestibulares, demonstrando que o modelo de acesso ao ensino superior pouco se modificou, isto é, mesmo tendo cumprido etapa de escolarização formal, uma seleção impõe-se ao estudante para se alcançar as reduzidas oportunidades de obtenção do diploma, bem simbólico que faculta o acesso aos bens materiais.

Nessa história, há também a incontestável centralidade do Colégio Pedro II, escola secundária padrão fundada em 1837, no atendimento e propagação dos interesses e valores da elite dominante em diversos aspectos, a começar pelo fato da instituição formar bacharéis em Letras. À época, a titulação, sem finalidade profissionalizante na área, prestava-se mais como recurso para dispensa da realização dos exames preparatórios – a maioria utilizava essa

⁴² Em *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*, Lajolo & Zilberman (1991, p.135) destacam a indignação de certos deputados, durante a Constituinte de 1823, com a empolgação da maioria dos colegas ocupada com a criação de novos cursos superiores quando “não há [havia] mestres de primeiras letras?”, revelando a falta de uma visão sistêmica de educação.

formação como passaporte de ingresso nos mais variados cursos superiores e para ostentar mais um título (LAJOLO, 2009).

Submisso aos referenciais curriculares da metrópole, a “literatura brasileira [só] passou a constar no programa do Pedro II por volta de 1860 e, em 1862, entrou para a grade da escola sob a rubrica ‘história da literatura nacional’”⁴³ (OLIVEIRA, 2013, p.46), com as reformas de Benjamim Constant, à frente do Ministério da Instrução. Para Zilberman (1988, p. 40), as modificações propostas, na verdade, em nada alteravam o modelo elitista tradicional voltado “[...] aos representantes do poder rural que ambicionavam cargos na administração pública”.

Lajolo (2017) destaca a lenta separação dos conteúdos de literatura brasileira dos de portuguesa. Baseada em registro de Joaquim Manuel de Macedo, informa que só em 1857, vinte anos após a fundação do colégio, que se criou no sétimo ano uma cadeira de “História da Literatura Brasileira e Nacional”.

A chegada da República e seu projeto nacionalista foi que trouxe fôlego para área de literatura brasileira ser vista como grande responsável pela representação da pátria, quando foi lançada a basilar *Antologia Nacional*⁴⁴ (1895-1969), de autoria dos professores do Colégio Pedro II, Fausto Barreto e Carlos de Laert. Apresentando ainda autores portugueses junto aos brasileiros, a *Antologia* consagrou o formato de abordagem cronológica com trechos representativos das obras literárias, e vigorou por mais de setenta anos nos estudos das escolas secundárias, ficando à frente da configuração do cânone escolar, ainda que com seus percalços, conforme sinaliza Lajolo (2017):

A demora em separar-se a Literatura Brasileira da Portuguesa no currículo do Pedro II parece atestar o atraso com que a instituição escolar incorpora ao seu discurso discursos desenvolvidos no interior do mesmo sistema cultural a que ela (escola) se integra. Afinal, os mesmos anos trinta do século passado [retrasado] assistem tanto a criação do colégio Pedro II, quanto aos primeiros esforços de consolidação de uma

⁴³ Segundo dados coletados por Oliveira da tese de doutorado de Márcia de Paula Gregório Razzini, *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*, de 2000.

⁴⁴ Outras duas obras adotadas pelo Pedro II importantes na constituição do cânone escolar foram: *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero, e *Curso de história da literatura portuguesa*, de Teófilo Braga.

imagem nacional e autônoma da literatura brasileira e a organização de seu cânon; imagem e cânon que, como vimos, levam vinte anos para serem absorvidos pela escola...

Esse ritmo lento perdura com o passar dos anos. A emergência do regime militar em 1964 e a implementação do acordo MEC-Usaid⁴⁵ provoca modificações com a promulgação, em 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, voltada a um ensino tecnicista que atendesse à crescente demanda por mão de obra no setor industrial em expansão. Conforme registra Zilberman (1988), é o momento em que a perspectiva humanista e mesmo o caráter elitista da literatura perdem força e os conteúdos referentes a ela ficam restritos ao então 2º grau e aos cursos de Letras, a demanda dos exames vestibulares impõe-se, a abordagem cronológica consolida-se e o texto literário é colocado como base para o ensino de língua materna e gramática.

Olhando mais detidamente para o nível superior, é importante registrar que os cursos de Letras só foram implantados no país a partir da década de 30 do século XX, com a precursora Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, seguida pela Universidade do Distrito Federal, em 1935, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939, no Rio de Janeiro, e pela Universidade de Minas Gerais, em 1939.

A fundação dessas Universidades tinha a tríplice finalidade de a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino.

Segundo Lajolo (2017) a organização curricular para atender a essa tríplice finalidade já denota a “radical incompatibilidade de seus objetivos⁴⁶”: enquanto para as pesquisas e trabalhos intelectuais, para as línguas, literaturas

⁴⁵ Acordo firmado entre o Ministério da Educação e o United States Agency for International Development, que prometia assistência técnica e cooperação financeira para a implementação de uma reforma educacional que propiciasse a qualificação de mão de obra para a crescente industrialização do país, que aspirava se integrar ao capitalismo avançado.

⁴⁶ Em seu artigo *Letras pra quê?*, Marcos Bagno discorre sobre as implicações dessa origem imprecisa nos objetivos dos cursos de letras brasileiros no tocante à formação docente, que chega aos dias atuais precarizando a formação dos futuros professores tanto na área linguística quanto na literária e deixando-os sem referências seguras para uma tarefa básica da atividade docente como a avaliação de livros didáticos, por exemplo. BAGNO, Marcos. *Letras pra quê?* In: Revista Língua Portuguesa, 2013.

e filologias do currículo, propriamente de Letras, os estudos eram desenvolvidos na Faculdade de Filosofia; para a preparação dos candidatos ao magistério, as disciplinas eram cursadas fora do curso de Letras. Destacando-se, assim, o “exílio das matérias de sua licenciatura para as escolas/institutos/faculdades de Educação/Pedagogia⁴⁷”, onde metodologia, psicologia, administração escolar e didática, “pretendem e precisam dar conta da formação docente de um egresso do curso de Letras”.

Constata-se que na instituição dos cursos superiores, prevaleceu um ambiente dicotomizado entre pesquisa e ensino havendo certa incompreensão e/ou descompromisso com as especificidades da formação do professor da área de Letras⁴⁸, mais provável o segundo caso, pois Lajolo também registra a recorrente baixa remuneração aos que exerciam o magistério.

Nesse contexto havia mais um agravante, o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira também era restrito, segundo Lajolo (2017):

O caráter importado do modelo de universidade que aqui se implantou e, obviamente, a ausência, nesse modelo estrangeiro, da disciplina Literatura Brasileira, que inspirasse como se ensinaria, a nível universitário, tal disciplina, pode explicar o embaraço. Como, simetricamente, se explica a ausência de *Língua Portuguesa*, nos currículos da escola secundária brasileira do século XIX pela óbvia inexistência de tal disciplina no currículo que a escola francesa nos exportou.

Essa dificuldade para a língua portuguesa e a literatura brasileira, mesmo após o advento do projeto nacionalista romântico, ganharem espaço e se consolidarem no ensino brasileiro pode ter sua origem facilmente associada ao eurocentrismo vigente e ao passado colonial, mas aqui serve, sobretudo, como indicativo do grau de dificuldade existente para se adentrar nesse campo do cânone e do currículo no Brasil.

⁴⁷ Apenas com a homologação do Parecer CNE/CP 9/2001, os cursos de Letras passaram a ter suas próprias disciplinas voltadas à licenciatura.

⁴⁸ O que não significa um tratamento muito melhor aos assuntos menos voltados ao ensino, segundo Marcos Bagno: “os estudos científicos foram sendo incorporados aos cursos de Letras no Brasil de maneira desordenada, sem planejamento curricular adequado, simplesmente com o acréscimo de uma disciplina aqui, outra ali, mais algumas acolá. Não é por outra razão que o nome do curso permaneceu intacto mesmo com a anexação de disciplinas provenientes de perspectivas científicas mais atualizadas” (BAGNO, 2013, p.18).

Somente com a LDB/61, respaldada pelo parecer de nº 283 de Valnir Chagas, do Conselho Nacional de Educação, foi estabelecido um currículo elementar para o curso de Letras, outorgando um lugar distinto no currículo para literatura brasileira, até então não alcançado no sistema educacional do país (SAGABINAZI, 2011; SOUZA, 2015).

Quanto ao “modelo estrangeiro” adotado pelas universidades tradicionais a que Lajolo se refere pode ser válido considerar que, embora oriundo dos franceses, especialmente no caso da USP, conceitualmente, ele remete ao modelo alemão humboldtiano, promotor de um projeto de nacionalidade que, embora preconize a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, é mais voltado à produção de ciência pura do que a aplicada (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016), daí as licenciaturas não receberem o mesmo tratamento que a pesquisa.

Mesmo breve, essa linha do tempo expõe as limitadas condições da área de Letras, especialmente da licenciatura, da formação e profissionalização dos professores que atuam com o ensino de literatura: a criação relativamente recente de curso em nível superior; cursos mais voltados à área de pesquisa do que à formação pedagógica; cursos de licenciatura com conteúdos dispersos em outros cursos como pedagogia, psicologia etc., carga abrangente de conteúdos a dominar; extensa carga horária devido à baixa remuneração etc.

Deter-se sobre o período mais recente dessa história passa pelo reconhecimento de avanços no âmbito mais geral da educação brasileira, como a democratização do acesso à escola na educação básica e o crescimento no acesso ao nível superior, por exemplo, mas também é necessário observar a persistência e o agravamento de muitas das limitações existentes.

2.4 Ensino de literatura nas pesquisas acadêmicas: uma pequena visada

[...] o professor, ele mesmo, precisa se tornar um leitor literário para que sua prática docente possa ser adequada a seu público. Essa questão, muitas vezes tomada como pressuposto básico, precisa ser posta em causa pelas instâncias governamentais e rediscutida dentro da academia.

A professora e pesquisadora Gabriela Rodella de Oliveira, em sua dissertação de mestrado *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*, publicada em livro em 2013, reúne uma série de dados caros a este trabalho, especialmente, na medida em que – por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa – traça um perfil de professores da rede de ensino estadual paulistana e encontra evidências que corroboram a estreita relação entre a formação inicial do professor, o desenvolvimento de hábitos de leitura e as suas práticas de ensino.

Dentre os seus pontos de partida está o levantamento de pesquisas de campo sobre o ensino de literatura que abarcavam mais de três décadas⁵⁰: *Literatura/Ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco, de 1975; *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*, de 1988; *Educação literária como metáfora social*, de Cyana Leahy-Dios, de 1995 e *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, de Willian Cereja, de 2004.

A partir desses trabalhos, adeptos a diferentes perspectivas de análise, Oliveira sintetiza problemas recorrentes na realidade do ensino de literatura identificados, ao longo desses anos e que, por fim, também se confirmam na sua própria pesquisa.

A soma de todos esses trabalhos ajuda a contextualizar o atual cenário do ensino de literatura em São Paulo⁵¹, referendando, muitas vezes, as impressões vividas no cotidiano, constituindo-se em um lastro de grande importância para reflexões acerca do ensino de literatura que aqui se pretende fazer.

De modo geral, as questões se entrelaçam em suas causas, efeitos e complementariedades, sendo difícil escapar de algumas repetições, mas o propósito principal é aproximar-se da realidade do ensino de literatura vivenciada

⁴⁹ OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 266.

⁵⁰ A sua dissertação foi defendida em 2008, na Faculdade de Educação da USP.

⁵¹ Oliveira entrevistou quatro professores e aplicou questionários com perguntas fechadas e abertas a 87 professores de 83 escolas estaduais, situadas na cidade de São Paulo, destinadas exclusivamente ao ensino médio.

pelos professores na atualidade, direcionando o olhar para as questões que atravessam os anos como as mais problemáticas. Em geral, elas versam sobre:

i) O ensino de história da literatura:

Fica claro que [...] os professores continuam optando por um trabalho tradicional do ensino da literatura, de origem positivista, que privilegia o estudo dos dados sobre a biografia dos autores e o conhecimento de fatos da história literária e que se organiza a partir da leitura de textos curtos ou fragmentos de obras e autores selecionados dentro do cânone escolar. Apesar da crítica feita a esse tipo de ensino dentro da academia, hoje assumida como discurso oficial do governo, os professores continuam adotando essa metodologia, o que parece gerar alunos desmotivados além de não formar leitores (OLIVEIRA, 2013, p.65).

Os PCN comprovam que não faltam orientações para que se abandone essa prática, assim como os alunos expressam frequentemente o seu descontentamento com essa abordagem durante as aulas, de modo que as razões para essa insistência, parecem vinculadas principalmente ao fato da maioria dos professores não se enquadrar na condição de leitor literário. Como constata Oliveira (2013), essa maioria não costuma ter garantido o seu próprio “direito à literatura” (CANDIDO, 2011) em suas origens e tampouco durante a sua formação. Inseguros, quanto ao seu lacunoso repertório de leitura e conhecimentos teóricos e práticos para análise crítica ao texto literário, tendem a buscar segurança que lhes falta no roteiro dos livros didáticos e seus manuais, cujas prerrogativas costumam se basear no historicismo literário.

ii) O trabalho com o texto literário e o desenvolvimento do hábito de leitura:

Em função de uma formação teórica fragmentada, incapaz de embasar um trabalho consistente em sala de aula, os professores sentem dificuldades em manejar a análise do texto literário em si. Isso se reflete na inexistência de trabalhos com textos maiores e na ausência do trabalho com a organização da linguagem literária e com os valores estéticos de uma obra. A falta de tratamento apropriado ao texto literário dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura e impede a formação de

leitores que tenham prazer com a literatura (OLIVEIRA, 2013, p.65).

Mais uma vez, parece faltar ao professor uma formação consistente que lhe proporcione a autonomia e a segurança necessárias para estar à frente da formação de seus alunos como leitores literários. Também parece comum ao professor transferir as dificuldades ao que lhe é externo: à limitação de estrutura da escola, à concorrência da cultura de massa (televisão e internet), ao desinteresse da família e do próprio aluno, partindo do pressuposto de que os alunos teriam uma proficiência leitora que ele próprio não possui: “de modo geral, os docentes tendem a não enxergar no estudante os alunos que eles mesmos foram” (OLIVEIRA, 2013, p.262) e isso mantém o ciclo da falta de formação de leitores literários.

Mas, vale considerar que não se trata de generalização. Entre os professores entrevistados por Oliveira (2013), por exemplo, constavam aqueles que, provavelmente pela ação da autoconsciência sobre o seu próprio processo formativo⁵², haviam conseguido “desenvolver a capacidade de compreender o outro que o aluno é” (OLIVEIRA, 2013, p.255), o que deliberaria atitudes do professor durante as aulas capazes de favorecer a relação dos alunos com a literatura, assim como eles demonstravam consciência de que a aquisição do hábito de leitura é algo difícil e que precisa ser ensinado ao seu aluno real.

iii) O trabalho com livros didáticos:

O programa de avaliação de livros didáticos [o PNLD], implementado pelo governo em 1996, trouxe uma melhora sensível na qualidade desse material de apoio, além do incentivo ao surgimento de livros com novas propostas didáticas e metodológicas para o trabalho com o ensino literário. A distribuição de livros de português para o ensino médio, iniciada em 2005, deve ampliar as possibilidades de escolha dos professores dessa área. Mas vale lembrar que, segundo pesquisas patrocinadas pelo próprio governo, os professores tendem a escolher livros considerados mais tradicionais no trato

⁵²Com base em Nóvoa (2007), Oliveira pondera que a possibilidade da “consciência do processo de formação pelo qual o professor passou e das razões que o levaram à escolha da profissão parece ter relação direta com a capacidade que desenvolve de compreensão da perspectiva do aluno, ou seja, com a sua possibilidade de adequação a um público real e o consequente descarte do trabalho com um aluno ideal” (OLIVEIRA, 2013, p.254).

com o conteúdo das disciplinas, o que nos leva a questionar o peso de inovações nesse instrumento de ensino e na prática efetiva do professor (OLIVEIRA, 2013, p.65-6).

Novamente verifica-se uma atitude conservadora da parte dos professores ao que parece em função de suas limitações críticas. Há que se considerar o conservadorismo da escola e da própria sociedade, sem dúvida, mas o que parece orientar essas escolhas é a preocupação com a prática cotidiana de um profissional que costuma ter que se desdobrar em pesada carga horária em diferentes estabelecimentos e ser cobrado pelo atendimento aos conteúdos exigidos nos vestibulares. Ou seja, fica mais difícil para o professor se lançar aos riscos da novidade quando falta a segurança de uma formação mais consistente e sobram contratempos.

Quando Paulo Freire (2011, p.63) considera que “o trabalhador social, como homem, precisa fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência” está contando com a desalienação desses sujeitos, realidade que parece distante desses profissionais. Assim, conforme pontua Rezende (2013, p.101), o livro didático segue sendo “o maior bastião” da perspectiva historicista do ensino de literatura na escola.

iv) Sobre a preparação para o vestibular:

Ainda que já sejam sentidas mudanças no que tange aos conteúdos de literatura em alguns exames vestibulares importantes no país – como o da Fuvest –, as listas de livros e os programas desses exames continuam influenciando o currículo escolar do ensino médio. Se, por um lado, essa questão leva os professores a organizar parte das suas aulas em função do que será cobrado nesses exames, o que pode ser considerado uma imposição em seu trabalho, por outro lado, essas listas asseguram a leitura de pelo menos alguns livros de literatura por parte dos alunos do último ano desse nível de ensino (ainda que haja a proliferação de resumos de obras) (OLIVEIRA, 2013, p.66).

Por meio da Lei Orgânica de 1911, foi determinada a troca dos exames preparatórios, realizados nos colégios, pelos exames vestibulares, realizados pelo ensino superior, no bojo dessa mudança, houve a supressão do ensino de literatura brasileira do secundário, entre 1912 e 1925, devido ao fato de esse

conteúdo não constar entre as exigências dos vestibulares. A estreita relação do ensino de literatura com os vestibulares na atualidade remontaria a esse episódio, segundo Zilberman (1988).

Hoje, como se sabe, os vestibulares alimentam uma verdadeira indústria, cujo segmento vinculado às listas de obras literárias é bastante lucrativo. Infelizmente, a abordagem tradicional a essas obras, baseada na apresentação das escolas literárias, seus principais autores com seus respectivos dados biográficos e excertos dos seus textos canônicos é a que melhor se adequa a essa lógica de mercado. Paradoxalmente, acaba sendo uma das principais forças a manter a literatura presente nas escolas, o que sempre dá margem a novas possibilidades, haja vista a inclusão de *Mayombe*, do autor africano Pepetela, na lista de obras exigidas pelo importante vestibular da Fuvest.

v) A distância entre o discurso oficial e os problemas do professor:

Entre os discursos oficiais sobre o ensino de literatura e os problemas enfrentados pelo professor na sala de aula, é identificado um descompasso. Apesar de as proposições governamentais fomentarem mudanças nesse ensino, algo impede que essas diretrizes sejam postas em prática. Talvez elas não sejam claras o suficiente, talvez não tragam em si uma proposta metodológica, talvez sejam encaradas como uma imposição, talvez não sejam compreendidas e discutidas a ponto de poderem se colocar em prática. A verdade é que as propostas não têm surtido efeito e esse é um problema que diz respeito ao professor, à academia e às instâncias governamentais (OLIVEIRA, 2013, p.66-7).

Pela força dos sistemas de ensino, os documentos oficiais costumam ter bastante abrangência no território nacional, perpassando materiais didáticos, cursos de formação e chegando aos momentos de planejamento coletivo dos professores, entretanto, a sua ausência de efeito evidencia uma falta de sentido desses documentos para os educadores, uma vez que, se a oposição às ideias fosse o determinante, teriam uma postura de maior enfrentamento e crítica aos documentos. Isso parece recair mais uma vez sobre as reais condições do professor: quanto de idealização haveria no professor estipulado pelos documentos?

Segundo as atribuições previstas no discurso dos PCN⁵³, ao sujeito docente caberia ser: “consciente das especificidades do público jovem com o qual interagiria nas aulas, qualificado, atualizado, tecnológico, pesquisador, leitor crítico, não preconceituoso (já que compreenderia e respeitaria as leituras extraescolares dos aprendizes), mediador cultural...” (SANTOS, 2014, p.430). Inevitável perguntar: estaria esse perfil e os objetivos a ele colocados condizentes com o capital cultural do professor de verdade? Estaria em jogo o mesmo equívoco de alguns professores quando se apegam a um modelo de aluno, se esquecendo do aluno real?

vi) A formação docente:

De modo geral, responsabiliza-se a precária formação dos professores pelo fato de eles não se identificarem como produtores de conhecimento, como intelectuais capazes de definir e selecionar o que deve ser estudado por seus alunos. Em função disso, os professores tendem a trabalhar com a história da literatura e se tornam dependentes dos livros didáticos considerados conservadores e de seus roteiros estruturados de ensino. Por conseguinte, uma reorganização dos cursos de licenciatura e a necessidade de cursos de aperfeiçoamento e de formação são indicados (OLIVEIRA, 2013, p.64-5).

Da mesma maneira que Antonio Candido (2013, p.10) chegou a afirmar que “Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime.”, é impossível negar as debilidades da formação na área literária em nosso país, mas tampouco se pode renegá-la. Afinal, a quem caberia a tarefa de melhorá-la?

Assim como a própria literatura, o seu ensino tem muitas particularidades. Por se tratar de um conhecimento com fundamentos prévios à educação formal, a literatura requer que o professor responsável pelo seu ensino já possua uma considerável carga de capital cultural acumulado ao ingressar na sua formação inicial nos cursos de licenciatura em Letras, o que não costuma ocorrer.

⁵³ SANTOS, Rodrigo A. O caráter continuísta do discurso oficial sobre configuração de um sujeito docente para o trabalho com a leitura literária no ensino médio do século XXI. In: *Revista Remate de males*, v. 34, n. 2, 2014, p.421 a 441.

Pesquisas (BATISTA, 1998; PAULINO ET AL, 1999; PAULINO, 2001) têm demonstrado as limitações da condição de leitor literário dos professores brasileiros, mas para ficar com os exemplos de Oliveira (2013), mais próximo dos interesses deste trabalho, o perfil dos professores de português da rede estadual da cidade de São Paulo identificado por seu trabalho, revelou uma maioria de mulheres (82%), cujos pais e mães tinham baixa escolaridade em sua maioria: tiveram acesso no máximo até o quarto ano do primário 67% dos pais e 71% das mães; tinham nível superior apenas 6% dos pais e 5% das mães, concluindo-se que, em sua maioria, esses professores foram os primeiros sujeitos de suas famílias de origem a ter acesso a uma escolarização de longa duração.

Em relação à frequência de leitura dos pais desses professores quando eram crianças, 66% dos professores relataram que o contato dos pais com livros e a cultura erudita era escasso, ainda que, num gesto de legitimação, 14% tenha feito questão de registrar a cultura popular (contação de histórias); apenas 31% dos professores afirmaram que seus pais sempre liam nessa fase de suas vidas.

Apesar de restrito, houve contato desses professores com certo capital cultural objetivado: apenas 13% afirmaram categoricamente que não havia livros em sua casa na infância. Responderam que tiveram acesso a: livros infantis ou infanto-juvenis, 32%; a gibis, 21%; livros escolares, 18%; e somente 24% deles disseram ter acesso ao que consideravam literatura (romances, contos, crônicas, poesia) e 3% dos professores chegaram a citar contato com livros de filosofia, sociologia e psicologia na casa de seus pais. Conclui-se que a maioria só entrou em contato com textos literários escritos por meio da escola, que “foi para esses sujeitos o espaço de aquisição de disposições, hábitos e capitais culturais aos quais eles não teriam [...] o que significa que os professores desses docentes foram responsáveis por sua iniciação literária” (OLIVEIRA, 2013, p.108), assim como “ter frequentado uma faculdade certamente significou para a maioria desses docentes uma ascensão no nível de formação escolar e a constituição de hábitos e práticas de leituras diferenciadas das que vivenciariam em suas famílias de origem” (OLIVEIRA, 2013, p.108).

Dentre as leituras que marcaram a vida desses professores encontram-se sete autores de clássicos do cânone escolar: José de Alencar, Machado de

Assis, J. M. Vasconcelos; Jorge Amado; Érico Veríssimo, Maria José Dupré, Heleanor H. Porter, além de citações a Saint-Exupéry, Aldous Huxley, leituras da bíblia, clássicos infantis e contos de fadas.

Embora 90% deles tenha respondido que costumam ler os “clássicos”, entre os livros mais citados de suas leituras recentes constaram *best-sellers* como: *O código Da Vinci* e *Anjos e demônios*, de Dan Brown; *O caçador de pipas*, de Khaled Hosseini e o livro de autoajuda *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury. Sobre os livros que gostariam de ler, entre 11, cinco títulos eram de Dan Brown (10,5%), 3 de Augusto Cury (3,5%), com espaço para José Saramago (5,8%), Paulo Coelho (3,5%), Guimarães Rosa (2,3%), Cervantes (2,3%), Mary Schelley (1,2%) entre outros.

Tal quadro faz com que Oliveira chegue à conclusão, com a qual se concorda, de que os professores:

[...] leitores restritos aos *best-sellers* e aos clássicos escolares, tendem a ensinar a literatura a partir de um modelo historicista em moldes antigos e a atribuir a responsabilidade pelo fracasso do ensino ao desinteresse à suposta omissão parental na educação dos filhos. Além disso, indicam também a concorrência da cultura de massa, representada pela onipresença dos veículos de comunicação, como a televisão e a internet, como fatores desestimulantes a um modo de leitura que os alunos, supostamente, deveriam ser capazes de realizar, tipo de leitura que os próprios professores não costumam praticar. (OLIVEIRA, 2013, p.262).

A pesquisadora destaca que em relação à educação formal, a formação desses professores aconteceu em escola pública com 89% deles, no nível fundamental, e 75%, no nível médio, e, no nível superior, houve uma inversão: 88% dos professores fizeram o curso de Letras/Licenciatura em faculdades particulares, sendo que, do total de professores, 60% frequentaram o período noturno e 17% alternaram diurno com noturno, do que se deduz que esse contingente trabalhava enquanto cursava a faculdade.

Mais da metade dos professores estudados (51%) tinham mais de 40 anos, à época, e, entre todos, 71% havia se formado antes da publicação dos primeiros PCNEM. A maioria deles (57%) tinha entre 11 e 20 anos no exercício da profissão, chamando a atenção o baixo número de novatos: apenas 16% deles tinham menos de cinco anos na atividade. A amostra também expôs a falta

de tempo dos professores para a preparação das aulas e do material didático, assim como para leitura e a atualização profissional: 81% não dispõem de tempo para isso devido à pesada jornada de trabalho.

Essa falta de tempo, e a de capital financeiro, parece impactar na continuação dos estudos desses professores: apesar de 48% deles terem dito que buscaram algum tipo de especialização, pós-graduação, 2% interromperam o que tinham iniciado e 51% disse nunca ter procurado por eles.

Esses dados demonstram que, não bastasse o baixo capital cultural incorporado ao ingressar no ensino superior, pouco se conquista em termos de capital cultural objetivado no decorrer do processo e o capital institucionalizado, trazido pelo diploma conquistado, confere um trânsito bastante limitado no meio social, em condições bastante restritas para a sua conversão em capital econômico. Em outras palavras, os estudantes de Letras costumam ingressar no curso com parca experiência leitora e conhecimentos em literatura, desenvolvem seus estudos em condições adversas que pouco reverterem sua condição inicial e mesmo concluindo os estudos, o poder simbólico de seus diplomas e os conhecimentos efetivamente adquiridos acabam não sendo suficientes para modificações consideráveis em seu padrão de vida e prestígio social.

Contudo, faz-se necessária uma contextualização que dimensione o ponto de partida desses sujeitos e ajude a compreender porque continuam a existir pessoas interessadas em ingressar nessa carreira. Há que se levar em consideração as especificidades do contexto brasileiro, no qual, certamente, não se confere a um diploma em Letras o mesmo valor dado hierarquicamente aos cursos tradicionais, como direito e medicina, porém, ter um diploma de nível superior é capaz de separar um cidadão do abismo da miséria, da cela comum, se preso, e de alçá-lo a diversas oportunidades, em diferentes áreas, haja vista a quantidade de concursos públicos para vagas que não exigem formação superior em área específica, isto é, o poder simbólico de um diploma de curso superior, seja de que área for, tem um valor inestimável no Brasil.

Conquanto isso não signifique que os estudantes de Letras não se interessem pelos assuntos da área é preciso que isso seja levado em consideração, assim como, cada vez mais, não se pode abster da compreensão que o mercado – estabelecido no setor da educação – demonstra ter sobre esse

quadro e como ele age para ampliar os seus lucros nesse já não tão novo “nicho de mercado”, conforme se verá a seguir.

2.4 A formação inicial docente em tempos de mercantilização do ensino superior

Felicidade!
Passei no vestibular.
Mas a faculdade...
é particular.

Martinho da Vila⁵⁴

Para adentrar ao espaço da formação inicial dos professores, que atuarão com o ensino de literatura no país, é importante conhecer mais das intensas mudanças pelas quais o ensino superior tem passado, em nível mundial, desde o aporte da globalização ao final do século XX. É preciso considerar que, com a internacionalização da economia ocorrida a partir desse período, a concepção de universidade passou por reconfigurações de cunho institucional, de financiamento, de gestão e de produção do conhecimento.

Silveira & Bianchetti, no artigo *Universidade Moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado*, de 2016, lembram que “desde as origens do Estado moderno, a concepção de universidade é atravessada pelo caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômico, industrial, tecnológico e urbano da ordem capitalista” (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.81).

Para a melhor compreensão do presente histórico, os autores resgatam os principais modelos de universidade: o humboldtiano, o napoleônico e o norte-americano, apresentados sinteticamente a seguir.

No esteio das revoluções burguesas, cuja ordem intelectual voltava-se ao progresso à luz de Kant, idealizado pelo alemão Wilhelm Humboldt, o modelo humboldtiano:

⁵⁴ Letra da canção *O pequeno burguês*, de Martinho da Vila, de 1969.

[...] assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade. A formação, demarcada por uma concepção idealista, liberal e acadêmica, põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber. Essa seria a forma de fazer a ciência “pura”, que tem como princípio a busca infinita da verdade e do conhecimento (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.84).

Dessa maneira, a universidade prioriza o exercício da chamada ciência “pura”, enquanto se engaja no plano de nacionalidade, recebendo financiamento do governo, mas tendo resguardada a sua autonomia, com interferência mínima do Estado. Importante registrar que Humboldt concebia, em paralelo, uma academia não estatal e de interesse privado “encarregada, ao mesmo tempo, da produção da ciência pura e das ciências da observação e da experimentação” e os “*Privatdozenten*”, também instituições de direito privado, voltadas exclusivamente para as questões práticas e, portanto, de ciência aplicada” (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.85).

Já o modelo francês, de inspiração cartesiana, segundo a qual a universalidade do saber deve se comprometer com o progresso, originou-se com a reforma napoleônica de educação, servindo de coerção, controle social e implementação da hegemonia pelo Estado:

O modelo napoleônico não se apoia em um pensamento filosófico, ele reflete tão somente, em determinado contexto, uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.87).

Em um sistema educacional caracterizado pela centralização e pelo papel de ferramenta ideológica do Estado, a universidade seria, assim, o centro irradiador das questões de ordem sociopolíticas e socioeconômicas de interesse governamental.

Como resultado de certa tensão entre os modelos humboldtiano e napoleônico, surge a concepção americana de universidade, rompendo com a tradição original de universidade formadora, única e exclusiva, de elite. Ela se coloca como ponto de concentração das potenciais forças do progresso da sociedade, ao mesmo tempo em que se apresenta como instituição democrática a serviço do interesse geral da nação.

Diferentemente dos modelos alemão e francês que surgiram em um contexto de luta de classes na decadente sociedade feudal europeia, o modelo norte-americano nasce impregnado dos ideais liberais de igualdade entre indivíduos e autonomia em relação ao Estado e sob uma concepção de liberdade que se confunde com o direito à propriedade privada. Resumidamente:

[...] o modelo norte-americano põe ênfase no progresso, fazendo a aspiração dos indivíduos da sociedade convergir para o saber que interessa ao desenvolvimento econômico, buscando, desse modo, associar estritamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) e utilitário (serviço à comunidade) ao funcionamento da sociedade, aspectos estes contemplados, ontem e hoje, em uma multiplicidade de cursos de graduação e pós-graduação de longa e curta duração, oferecidos por diferentes instituições (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.88).

Por suas características práticas e ideológicas mais caras ao capitalismo, é esse modelo que melhor atenderá aos interesses das nações mais ricas, servindo de base às suas ideias reformistas.

Com a ascensão dos governos ultraconservadores de Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, EUA, e Helmut Kohl, na Alemanha, entre as décadas de 1970 e 1980, instauraram-se os valores neoliberais críticos aos modelos europeus tradicionais de universidade e afeitos ao modelo norte-americano. Esses governos deflagraram reformas que separaram as universidades de ensino daquelas de pesquisa; padronizaram avaliações para hierarquizar as instituições e intervieram “na liberdade universitária, em nome da ‘eficiência’ e da ‘produtividade’”, assim como na autonomia universitária, que passou a ser entendida como “atributo de um movimento de aproximação ao setor empresarial” (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.81).

De acordo com essa proposta “modernizadora”, a concepção de universidade:

[...] em oposição aos modelos humboldtiano e napoleônicos, deve ser articulada de modo subordinado às dinâmicas da política de ciência, tecnologia e inovação, organiza-se dinâmica e flexivelmente, de maneira que acompanha a internacionalização da economia e da tecnologia, por mediação da reestruturação acadêmico-pedagógica rumo à internacionalização do conhecimento em nível regional e mundial (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.93).

Concretamente, a universidade passa a ser encarada como um dos principais instrumentos para a consolidação da hegemonia neoliberal⁵⁵ e, embora os outros modelos tenham ainda alguma influência sobre universidades tradicionais, é o modelo norte-americano que tem se alastrado como base das reformas universitárias pelo mundo sob pretexto de ser “‘mais democrática’ e ‘mais humanizadora’, por conseguinte, de ‘interesse geral’, aberta às massas e, sobretudo, às demandas do empresariado; portadora de espírito empresarial” (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.93).

Segundo os autores, o alinhamento aos desígnios do desenvolvimento econômico por mediação da política científico-tecnológica – orientada por organismos supranacionais e intelectuais orgânicos do capital – teria resultado em uma contrarreforma⁵⁶ universitária ocorrida, por sua vez, em um triplo processo, envolvendo: integração subordinada da educação à política de

⁵⁵ Os autores destacam que no momento dessas reformas promotoras do pensamento neoliberal, há um resgate das críticas feitas aos modelos tradicionais pelos Relatórios Robbins (disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/index.html>>. Acesso em: 01.02.2018.) e Atcon (disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/36270991/Rudolph-Atcon-La-Universidad-a-v-libro>>. Acesso em: 01.02. 2018.), dos anos de 1960, complementadas por ideias de pensadores pós-modernos Jean-François Lyotard e Bill Readings, referendando o modelo *anglo-saxão modernizado*, “cujo discurso pós-moderno ancora-se na visão de classe burguesa em determinada conjuntura histórico-social do capitalismo” (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.82), o neoliberalismo.

⁵⁶ Para os autores, “contrarreforma” compreendida na acepção de Gramsci (2002), segundo a qual, “o processo de contrarreforma, embora apresentado como reforma, é um movimento conservador, de caráter regressivo. O período de hegemonia das políticas neoliberais, em curso, pode ser compreendido como um processo de contrarreforma, tendo em vista suas *reformas*, a exemplo da *reforma universitária*, não serem mais que engodo e instrumento de destruição das conquistas dos trabalhadores, trazendo em seu bojo a precarização e flexibilização do trabalho, a formação aligeirada e fragmentada, a desorganização da classe trabalhadora e o enfraquecimento dos sindicatos combativos” (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.81).

ciência, tecnologia e inovação; diversificação e hierarquização institucional segundo a oferta e duração dos cursos e o empresariamento da educação.

Mais especificamente, essas mudanças trazem:

[...] em seu bojo preocupações marcantes com as competências e habilidades que interessam ao mercado competitivo, de tal forma que a universidade passe a responder às dinâmicas dos processos de internacionalização da economia, em níveis mundial, regional e nacional (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.81, grifo nosso).

No Brasil, onde a partir da década de 1990, a configuração da universidade torna-se síntese multiplamente determinada pelas concepções alemã, francesa e norte-americana, ajustando-se ao modelo anglo-saxão modernizado (SILVEIRA & BIANCHETTI, 2016, p.89), essas preocupações pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes em todas as áreas são facilmente verificáveis, inclusive na educação básica, haja vista o teor dos PCN voltados ao atendimento das demandas do que denominou, logo em sua primeira versão, de “revolução informática” (BRASIL, 2000, p.5). Da mesma maneira, essa perspectiva também tem avançado no ensino superior, principalmente no setor privado, responsável por formar contingentes cada vez maiores das classes populares, que buscam melhores oportunidades de trabalho.

Os cursos de licenciatura em Letras também integram o fenômeno de privatização e mercantilização da educação no Brasil, o que deve ser observado um pouco mais detidamente neste trabalho a partir da retomada de alguns fatores históricos importantes.

Com a propalada “era do conhecimento”, inaugurada no processo de globalização, a educação e o conhecimento passaram à condição de forças produtivas na sociedade capitalista. Portanto, ciência e tecnologia tornam-se um “trunfo para quem as detém, possibilitando não apenas a capacidade de ampliação das receitas, como também o domínio e monopólio dos recursos que possam ser convertidos em produtos que representem lucro” (MAUÉS, 2015, p.1).

Assim, a educação superior, especificamente, teve seu caráter estratégico acentuado não apenas no âmbito da ciência e da tecnologia, mas, sobretudo,

dos interesses econômicos. Em *A expansão e a internacionalização da educação superior*, Maués (2015) reúne elementos que auxiliam na compreensão da dinâmica então instaurada, sinalizando os seus protagonistas e intenções:

Os organismos internacionais vêm desempenhando um papel fundamental nesse processo de mundialização do capital e vêm estimulando o ensino superior para ser a ferramenta privilegiada para a realização do objetivo da produção do conhecimento, da preparação de recursos humanos que possam atender à demanda do mercado, estimulando o processo de internacionalização da educação superior, a partir da globalização e da mundialização da economia. (MAUÉS, 2015, p.2)

A citação revela um caráter sistêmico das mudanças decorrentes desse processo e reforça o entendimento de que a chamada mundialização financeira é quem tem ditado os caminhos nessa disputa de interesses.

Conforme Chesnais (1996), uma vez ultrapassada a fase do capitalismo industrial, o capitalismo financeiro em curso almeja pelo “capital-dinheiro”⁵⁷, que exige fluidez para um trânsito ágil dos recursos sempre suscetíveis à dinâmica das especulações. Assim, na voragem do mercado em obter lucros, dividendos e debêntures, os estados se veem obrigados a ajustar suas regulações de modo a facilitar transações e abrir espaços para esse tipo de acumulação.

Sob essa ótica, as universidades e o conhecimento ali produzido constituem-se um profícuo mercado sintonizado com o intercâmbio mundial, no qual têm maior vantagem competitiva aquelas mais adiantadas na produção de conteúdos e no uso das tecnologias para compartilhamento, entenda-se venda de conteúdos a distância principalmente.

A formalização desse processo ocorreu por meio da criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), ocorrida em 1995. Responsável por caracterizar todos os serviços que sejam comerciais no mundo, inclusive os públicos, a OMC, alinhada com os interesses dos países industrializados, em 1999, incluiu a educação entre seus itens, utilizando um Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS).

¹ Presente nos bancos e fundos de pensão.

A partir de 2000, unilateralmente, o secretariado da OMC lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos, tornando oficialmente a educação um serviço comercial, o que permitiu que se chegasse às atuais instituições educacionais com fins lucrativos, suportadas por fundos de investimento e ações em Bolsa de Valores. Com isso, lamentavelmente, a concepção de educação “bancária” (FREIRE, 1987) e elitista seguiu tomando a frente da concepção verdadeiramente humanista e democrática.

Segundo a análise feita pela argentina Marcela Mollis, especialista em educação superior, em *Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latino-americanas*, de 2006, acaba havendo uma divisão entre os países que produzem conhecimento – e com ele dominam econômica e culturalmente a globalização – e aqueles que consomem esse conhecimento. Nessa perspectiva, as instituições universitárias da periferia desses países ricos estariam relegadas apenas à função de treinar os recursos humanos:

Hoy, la crisis de la razón moderna afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años “compradores de diplomas”. [...] Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes, y van hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es consumidor, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante. (MOLLIS, 2006, p.87)

A imagem trazida por Mollis mostra que as preocupações com o “mercado competitivo” afinadas com o “desenvolvimento de habilidades e competências” de mão de obra já haviam se instalado na América latina, assim como, no Brasil, Romualdo Portela de Oliveira (2009) também constata a transformação da educação em mercadoria, destacando quatro consequências da globalização para a educação no país: i) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; ii) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância; iii) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do

mundo e iv) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor.

Por conseguinte, verifica-se a adesão a um modelo de educação orientado ao tecnicismo, portanto, distante dos padrões de prática das universidades tradicionais. Essa guinada da educação brasileira para os moldes neoliberais acelerou-se principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁵⁸ e a sua legislação complementar, quando se estabeleceu o modelo institucional de estabelecimentos educacionais lucrativos:

Art. 20⁵⁹. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Por um lado, esse ponto da LDB ajudou a regular a obtenção de lucro por entidades educacionais que já ocorria de maneira dissimulada (SGUISSARDI 2000, 2008; OLIVEIRA 2009). Conforme explica Carvalho (2013, p.761-762), o predomínio das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil teve início com a Reforma Universitária de 1968, implementada pelo regime militar, e, como não se previa a existência de empresas educacionais, todas eram declaradas na categoria “sem fins lucrativos” e se beneficiavam com a renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços além de ter acesso a recursos federais. Dessa maneira, mesmo com o arcabouço legal da Constituição de 1988, ocultou-se o avanço no crescimento de grandes estabelecimentos mercantis que foram se aglutinando e se transformando

⁵⁸ Lei 9394/96.

⁵⁹ O artigo foi regulamentado pelo decreto n. 2.207/1997, posteriormente substituído pelo decreto n. 2.306/1997.

oficialmente em universidades “sem” fins lucrativos até a chegada dessa normatização pela LDB em 1996.

Por outro lado, abriu um imenso campo para o mercado e, com a ampliação do acesso à educação básica no país, não tardou a haver uma crescente demanda pela educação superior e, com o limitado número de vagas na educação pública, o setor privado internacional logo identificou no Brasil uma grande oportunidade de negócio, principalmente para os fundos de investimento denominados *private equity*⁶⁰.

A profusão de recursos que passou a circular nesse mercado não tardou a encontrar os caminhos da concentração de valores, deflagrando com isso uma série de aquisições e fusões entre instituições.

Em 2001, houve o primeiro caso de parceria, no âmbito do ensino superior, aos moldes do que se tornou prática corrente: o Grupo Pitágoras uniu-se ao Apollo internacional. De modo que essa “tendência de mercado” cresceu e outras transações se seguiram com destaque para a aquisição da Universidade Anhembi Morumbi por parte do Grupo Laureate, organizado pelo Banco Pátria, seguida da aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, então um conglomerado de escolas superiores do estado de São Paulo, por parte de um fundo de investimentos do Banco Pátria, que chegou a contar com aporte de doze milhões de dólares do International Finance Corporation (IFC), braço empresarial do Banco Mundial⁶¹.

Em 2007, fato considerado um divisor de águas na realidade educacional brasileira, aconteceu o lançamento de ações da Anhanguera Educacional na Bolsa de Valores de São Paulo – atitude rapidamente seguida pela Estácio de Sá, Kroton Educacional, até então do Grupo Pitágoras, e pela Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do sistema COC, antigo Colégio Oswaldo Cruz.

⁶⁰ Cf. Cristina Carvalho: “Os Fundos *Private Equity* têm condições de injetar somas elevadas de recursos nos negócios educacionais por intermédio de grupos fechados de grandes especuladores (nacionais e internacionais), mediante a exigência de reestruturação baseada na redução de custos, na racionalização administrativa, na profissionalização da gestão (Oliveira, 2009)”. CARVALHO, Cristina H. A. de. *A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas*. In: Revista Brasileira de Educação v.18, nº 54, julho-setembro de 2013, p770.

⁶¹ Conforme o jornal *O Estado de S. Paulo*, de 29 de julho de 2006.

A partir desse momento, deflagrou-se um intenso processo de compras de instituições por aqueles a que se convencionou chamar de “grandes grupos educacionais” em todas as regiões do país, assim como certas IES também começaram a criar seus próprios grupos e a avançar na constituição desses conglomerados. Em 2008, ainda que a transação não tenha se concretizado, o próprio mercado chegou a se impressionar com a oferta de 2,5 bilhões de reais feita pela Apollo Internacional à rede UNIP-Objetivo.

Em 2016, o Observatório do Ensino do Direito, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgou estudo⁶², baseado em dados extraídos, das edições de 2010 a 2014, do Censo do Ensino Superior e de formulários de referência apresentados à Comissão de Valores Mobiliários (CVM) pelas companhias, no qual demonstra que os oito maiores grupos educacionais do país já detinham uma em cada quatro matrículas no ensino superior. Em um universo de 2.069 faculdades particulares, esses grupos educacionais tinham 219 instituições de ensino no ano de 2014.

Entre 2010 e 2014, o percentual de universitários desses conglomerados passou de 12,8% para 27,8% do total. No mesmo período, o programa do governo federal Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁶³ – acompanhou essa expansão e o montante de recursos públicos reservado para instituições privadas saltou de R\$ 880,3 milhões por ano para R\$ 13,7 bilhões, alta de nada menos que 1.456%. Nesses quatro anos, esses grupos que recebiam apenas 0,28% do total destinado ao Fies – de R\$ 2,4 milhões, em 2010, passaram a receber R\$ 3,7 bilhões, em 2014.

Foram R\$ 28,5 bilhões reservados ao programa durante esse período, dos quais R\$ 6,6 bilhões foram destinados a estudantes desses oito conglomerados.

⁶² Os dados utilizados a seguir foram retirados da matéria do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 08 junho de 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-8-grupos-privados-concentram-27-8-das-matriculas-do-ensino-superior,10000055857> Acesso: 08.09.16.

⁶³ No site do MEC consta a seguinte definição: O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas [SIC] na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham a avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> Acesso em: 06.09.2017

O gráfico, a seguir, retrata o impacto dessa expansão no número de matrículas, no período dos quatro anos considerados no estudo:

Gráfico 1 - Expansão do número de matrículas no Ensino Superior (2010-2014)

Fonte: OESP 08.06.2016

Como se pode observar, chama atenção a desproporcionalidade de crescimento de matrículas nas instituições privadas vinculadas aos grandes grupos em relação ao crescimento nas instituições públicas e, ainda mais, em relação às demais instituições privadas que chegaram a ter desempenhos negativos durante três anos.

A rede pública, detentora de 298 unidades de ensino, teve alta de 19,3% no corpo discente, passando de 1,64 milhão para 1,96 milhão. Esses grupos educacionais, detentores então de 219 instituições, cresceram 162%, enquanto as demais instituições privadas registraram queda de 5,8% no número de matrículas – de 3,92 milhões, em 2010, para 3,68 milhões, em 2014.

Na modalidade ensino a distância, os levantamentos feitos pela FGV apontaram que os grandes grupos também já detinham a participação na maior parte do país. O crescimento foi de 293,3% (de 15%, em 2010 para 59,1%, em 2014). Quando se observa isoladamente o crescimento entre os principais

grupos, os índices são impressionantes: Estácio (347,6%), Laureate (576,7%) e Kroton (701.127,8%).

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo destacam que parte desse crescimento não se trataria exatamente de expansão, mas de concentração da gestão pedagógica do ensino, já que boa parte dos estudantes passa de um grupo a outro conforme o processo de compra entre eles durante a formação desses conglomerados.

Essa intensa concentração no âmbito do ensino superior torna possível falar em processo de:

[...] oligopolização. Ou seja, o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais [...] uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos. Mantidas as condições atuais de sustentação exclusivamente por mensalidades, poucos serão os que conseguirão ocupar nichos específicos do mercado sem ser acossados pelas instituições maiores (OLIVEIRA, 2009, p.754)

Neste outro gráfico, retirado de matéria do site da entidade sindical Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp), é possível dimensionar ainda mais a participação desses grupos, após a fusão concluída em 2014, entre os grupos Kroton Educacional S/A e Anhanguera Educacional S/A⁶⁴, que passaram a constituir o maior conglomerado de educação do Brasil e do mundo, em um negócio avaliado em cerca de R\$12 bilhões.

Com dados de 2013, quando teve início esse processo de fusão, o gráfico, a seguir, evidencia o protagonismo brasileiro nesse “ramo de negócio”, acompanhado de gigantes orientais e norte-americanos.

⁶⁴ Conforme consta em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,fusao-que-cria-maior-grupo-de-educacao-do-brasil-e-aprovada,1522995> Acesso em: 01.07.2016

Gráfico 2 - Maiores grupos educacionais por valor de mercado

Fonte: FEPESP 06.07.2014

Segundo analistas, o potencial de crescimento desse mercado no Brasil mostrou-se extremamente elevado em relação a outros lugares do globo devido aos baixíssimos índices de acesso da população à educação superior – segundo dados oficiais de então, apenas cerca de 13% da população de jovens em idade escolar estavam matriculados em faculdades – e à crescente popularização de financiamentos governamentais, mais especificamente, Fies e Prouni⁶⁵. Na ocasião, os alunos de cursos presenciais financiados pelo Fies na Anhanguera totalizavam 20% e na Kroton 45%, o que gerava a expectativa de ampliar ainda mais o negócio.

Considerando que, em julho de 2017, a fusão entre os grupos Kroton e Estácio só deixou de ocorrer por impedimento do CADE – Conselho

⁶⁵ Segundo site do MEC: É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acesso em: 06.09.2017.

Administrativo de Defesa Econômica⁶⁶ – entende-se que, apesar dos percalços na economia do país, o mercado continua aquecido.

Diante desse quadro, fica evidente a imensa disparidade na disputa entre os que entendem a educação como um bem público, um direito, e aqueles que a tratam como mercadoria. A financeirização instalada na atual fase capitalista parece ter tomado de assalto o sistema educacional brasileiro, aos moldes do que sintetizam as palavras de Maués (2015):

A internacionalização da educação é uma decorrência “natural” do processo de mundialização, na lógica capitalista, que leva conseqüentemente a uma internacionalização financeira. A educação, no momento que passa a ser vista como uma *commoditie* entra no rol das mercadorias que devem ser valorizadas para que possam ser exportadas e que possam render maiores dividendos nas bolsas de valores. (MAUÉS, 2015, p.2-3)

Na condição de mercadoria, a educação precisa atender a uma série de demandas impostas pelo mercado. Oliveira (2009) ressalta que a perspectiva empresarial dos investimentos dessa natureza induz a gestão das IES à “profissionalização”, promovendo processos de reestruturação voltados à “racionalização” do uso de recursos por meio da redução de custos, afinal, ao injetar altas quantias nesses conglomerados os acionistas pressupõem uma gestão orientada para a maximização dos lucros.

Assertivamente, Oliveira (2009) reforça que debater sobre os riscos de internacionalização do mercado interno seria algo inócuo, uma vez que já se tratava de um fato consumado:

[...] posto que a legislação brasileira não proíbe que capitais internacionais invistam em educação no país [...] uma vez que estes podem investir na bolsa de valores e as instituições educacionais podem lançar ações na bolsa! Mesmo que vingasse a proposta formulada pelo MEC de limitar a participação estrangeira a 30% do capital total das escolas, isso seria contornado com a compra de ações na bolsa, onde não há limites. (OLIVEIRA, 2009, p.752)

⁶⁶ A OAB-RJ entrou com medida no CADE contra o interesse de compra da Estácio pela Kroton alegando que isso traria concentração econômica ilegal ao mercado.

A constatação do autor também evidencia limitações do órgão governamental uma vez que, nem mesmo o caráter institucional das prerrogativas do Ministério da Educação (MEC) daria conta de se sobrepor aos interesses de mercado, revelando assim uma soberania nacional fraturada.

Isso leva a questionar se o teor de exigências e a capacidade de supervisão do MEC estão adequados à atual realidade das IES ou se o grau de satisfação governamental com o trabalho delas corrobora deliberadamente com a avassaladora terceirização a que se assiste do ensino superior no país, com todas as suas implicações na autonomia universitária e no trabalho do professor, por exemplo. Principalmente quando se considera que é a partir do desempenho satisfatório nas avaliações do MEC que uma IES pode se manter em atividade, assim como, ter acesso às linhas de financiamento estudantil do governo, como Fies e Prouni.

Os questionamentos quanto à qualidade da educação proporcionada pelas IES privadas, especialmente aquelas pertencentes a esses grandes grupos são tão inevitáveis quanto numerosos: Qual o entendimento de autonomia universitária nessas IES e como isso é tratado? Como são desenvolvidos os cursos de licenciatura nessas IES? Quais as implicações da crescente adoção de cursos a distância? Quais as políticas trabalhistas voltadas aos seus professores e o compromisso com a sua formação continuada? Há respeito à autonomia docente? Como ocorrem as escolhas curriculares dos cursos? Quem são os responsáveis pelos conteúdos utilizados em seus materiais? Qual a qualidade da formação para educação das relações étnico-raciais proporcionada aos seus estudantes, ela existe? Qual a efetiva empregabilidade dos egressos licenciados por esses cursos?

Quanto a isso, os crescentes ataques às universidades públicas brasileiras – retratadas como um gasto excessivo aos cofres públicos⁶⁷ – parecem não dar margem a dúvidas sobre as respostas para essas perguntas, mas, sejam quais forem, fica evidente um processo de deslocamento de poder

⁶⁷ Conforme exemplifica o tratamento dado à UERJ. Disponível em: <http://www.portalodia.com/noticias/politica/fazenda-recomenda-privatizacao-de-universidades-no-rio-305233.html> Acesso em: 10.09.2017 e a sugestão do Banco Mundial para extinção da gratuidade nas universidades públicas brasileiras. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/banco-mundial-recomenda-fim-da-gratuidade-nas-universidades-publicas-22092715>. Acesso em: 22.11.2017.

do Estado para as mãos dos grandes grupos educacionais, que passam a efetivar seus interesses e o seu *modus operandi*, com capacidade de reverberar por todo segmento da educação superior, graças à imensa abrangência de IES sob seu comando e do seu grande poder de investimento.

Nesse contexto, a larga escala é um fator que merece ser destacado, pois, enquanto é vista como estratégia bem-sucedida de maximização de lucros e redução de custos por esses conglomerados, traz sérias implicações à qualidade da educação, fragilizando-a. Dentre os aspectos que podem evidenciar isso estão os riscos de homogeneizar a educação superior em um país com realidades tão diversas, em virtude do uso sistemático dos mesmos materiais, fontes teóricas, aulas, abordagens, avaliações etc., assim como aumentar o esvaziamento da função do professor e de sua autonomia, por meio de tanto tecnicismo e restrições à condição profissional, de sua carreira, conforme já vem ocorrendo com os ajustes promovidos pelo “choque de gestão” implementado nas IES.

Há que se debruçar sobre o papel previsto ao professor e à perspectiva de sua formação nos cursos de licenciatura, no contexto dessas IES, uma vez que os indícios sugerem uma qualidade duvidosa

Lamentavelmente, o desprestígio da classe de professores no país tem sido crescentemente agravado, no âmbito material e simbólico, haja vista a sua já tradicionalmente baixa remuneração, usurpada cada vez mais frequentemente pela prática da recontração desses profissionais por valores salariais ainda mais baixos⁶⁸, seja durante os processos de fusão das empresas na constituição desses conglomerados educacionais ou por incentivo da recente reforma trabalhista.

⁶⁸ Conforme se pode verificar no site da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp): a matéria “Fusão confirmada: Kroton abocanha Anhanguera” Disponível em: <http://www.fepesp.org.br/ensino-superior/noticias/fusao-confirmada-kroton-abocanha-anhanguera> Acesso: 03.12.2016 e no programa *Sala dos Professores*, da TV Fepesp, sob o título “Escolas S/A” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rCHlrHmjF2o&t=78s> Acesso: 03.12.2016 e na matéria da Folha de São Paulo de 05.12.2017: “Estácio de Sá demite 1,2 mil professores após reforma trabalhista” Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/12/1940980-estacio-de-sa-demite-12-mil-professores-apos-reforma-trabalhista.shtml> Acesso em: 19.12.2017.

O desprestigiado *status* social do professor pode ser dimensionado a partir polêmica campanha publicitária⁶⁹ dos cursos de licenciatura, segunda graduação, de uma determinada IES, cujo detalhe pode ser visto a seguir:

Figura 3 – Detalhe de campanha publicitária

Fonte: Apeoesp Notícias 21.08.2017

Pautada na ideia de docência como uma oportunidade de renda extra, um “bico”, a campanha parte da premissa de que a docência não requer muita dedicação ou qualificação mais consistente, o que justificaria a baixa remuneração, adequada à complementação de renda, a exemplo do que acontece com a venda de cosméticos ou bijuterias.

Esse fato pode ser pensado à luz das ideias de Bourdieu (1990, 2003) quando discute a questão da hierarquia nos campos e a sua relação direta com o grau de autonomia que possuem. Dentro dessa perspectiva, assim como o

⁶⁹ Após grande repercussão negativa, nas redes sociais principalmente, a campanha foi retirada de circulação com um pedido de desculpa da IES. No texto restante dessa peça publicitária constam os itens: “são 10 cursos de licenciatura para você escolher; curso 100% online; apoio de tutores online; qualidade reconhecida pelo MEC; modelo que ensina na prática o que o mercado exige; estágio supervisionado por professor da área; não precisa de vestibular”.

campo da matemática pode ser considerado muito autônomo uma vez que para acessá-lo é necessário deter conhecimentos específicos que só costuma ter quem já está dentro desse campo, outro campo que exija conhecimentos de acesso menos restrito será considerado menos autônomo, portanto, ocupará uma posição hierarquicamente inferior à matemática. Ou seja, o fato da premissa da campanha publicitária expor a docência como atividade tão acessível e desvalorizada corrobora sua inferioridade na hierarquia do campo social do trabalho. Nessa lógica, a qualidade dos conhecimentos práticos e teóricos do exercício docente é colocada em xeque, mas seriam esses conhecimentos tão facilmente acessíveis? Nisso parece residir um dos pontos mais problemáticos das concepções neoliberais na educação: um pressuposto que nivela os conhecimentos pela régua do utilitarismo e da superficialidade.

No que concerne aos interesses e delimitações desta pesquisa, serão focalizados os indícios de qualidade na formação inicial de professores que trabalharão com literatura na educação básica, consideradas as *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, de 2004, e as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, de 2006, que detalham as proposições da lei 10.639/03 e as razões que motivaram a sua promulgação.

Buscar-se-á verificar o ensino das literaturas africanas, afro-brasileira ou negra nos cursos presenciais de licenciatura em língua portuguesa em IES que integram esse novo perfil de entidades privadas, responsáveis pela formação inicial da maioria dos brasileiros na atualidade, sem se abster das inconsistências que ainda perpassam o Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro nesse Estado Federativo de alicerces democráticos tão fragilizados.

3 LEI 10.639/03 E O ENSINO DE LITERATURA EM QUATRO IES PRIVADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

A literatura possui uma legitimidade especial. Ela que está nos currículos escolares; é ela que é considerada o veículo por excelência da manifestação de nossa identidade como povo e nação. Se a literatura é lida por poucos (e, na verdade, talvez não sejam tão poucos assim, o

prestígio social é sustentado mesmo por aqueles que não a leem.

Regina Dalcastagnè⁷⁰

3.1 As instituições de ensino superior (IES), seus cursos, estudantes, professores e coordenadores

No âmbito desta pesquisa, analisar mais assertivamente a formação inicial do professor de Língua Portuguesa que atuará com o ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras requer uma contextualização que procure conhecer e analisar os principais atores e fatos que participam desse processo formativo, nisso consiste a finalidade deste terceiro capítulo.

Do mesmo modo, é importante considerar as formulações de Bourdieu que apoiam a leitura feita dos dados de análise, em especial o conceito de *habitus* que permite capturar, nas particularidades do que foi encontrado nos sujeitos da pesquisa, a sua conexão com um caráter sistêmico mais amplo. Assim, a perspectiva não fica circunscrita aos indivíduos, mas projeta-se para o campo da IES na qual trabalham e, mais amplamente, para o campo do ensino de literatura e da educação superior no Brasil.

Assim, segue a exposição de um panorama geral do que foi levantado durante a pesquisa de campo desta investigação, com o propósito de responder à questão que norteia o trabalho, cuja finalidade foi identificar os impactos no ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de Licenciatura em Letras, desde a promulgação da Lei 10.639/03, nas IES selecionadas.

As técnicas utilizadas para a investigação e coleta de dados foram a realização de observação assistemática e de entrevistas semidirigidas, realizadas no período de 07 de fevereiro a 24 de julho do ano de 2017.

Os sujeitos foram os coordenadores de 04 (quatro) instituições de ensino superior (IES) privadas localizadas no Estado de São Paulo, campo de estudo.

3.1.1 As instituições de ensino superior (IES)

⁷⁰ DALCASTAGNÈ, Regina. Por que precisamos de escritoras e escritores negros? In: SILVA, Cidinha da (Org.). *Africanidades e relações raciais*: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

O *corpus* deste estudo é composto por instituições de ensino superior (IES) conhecidas nacionalmente e que integram empresas de grande porte, tratando-se, mais exatamente, de uma unidade de cada uma dessas IES, sendo 03 (três) delas localizadas no município de São de Paulo e 01 (uma) em cidade no interior do estado paulista, que ofertavam, no ano de 2017, o curso de Licenciatura em Letras na modalidade presencial e aqui estão denominadas como UNI-A, UNI-B, UNI-C e UNI-D.

Oriundas do mesmo processo histórico, suas trajetórias têm uma origem comum: instituições particulares de educação básica, que, a partir dos anos de 1970, avançaram para a educação superior e, com as reformas da LDB e a progressiva mercantilização da educação, no período que corresponde aos anos de 1990 e 2000, constituíram-se em grandes IES que, na atualidade, abarcam um grande percentual de matrículas no ensino de nível superior. Três das IES estudadas constituíram um grupo educacional próprio e uma delas é ligada ao conglomerado Kroton.

No que tange à infraestrutura e à organização, há um padrão facilmente identificável entre elas, pois seus edifícios têm grandes dimensões e detalhes arquitetônicos que sugerem uma aura de sofisticação, como se procurassem demarcar simbolicamente uma aproximação com as classes cultivadas⁷¹ e, por conseguinte, com os seus conhecimentos. Contudo, o interior dos prédios apresenta outra realidade, apesar de recepcionarem a quem consegue adentrá-los com um amplo espaço comercial semelhante aos de shopping center, os demais espaços internos demonstram uma simplicidade compatível com o padrão econômico da maioria de seus frequentadores, o que pôde ser observado na modéstia da mobília e dos equipamentos, assim como no acesso restrito a bebedouros e sanitários e, para além disso, no exíguo espaço físico oferecido para os coordenadores de curso, normalmente, uma diminuta baia em espaço compartilhado com outros profissionais.

Todas as instituições possuem biblioteca, entretanto, dentre as quais houve acesso permitido, foi observado que, para os estudantes e docentes,

⁷¹ Classes cultivadas seriam as classes privilegiadas cuja cultura, segundo ideias de Bourdieu e Passeron (1972), é validada pelo sistema escolar, tornando-se assim um patrimônio.

funcionam mais como local de estudos e não para consulta ou empréstimo de livros, já que o acervo, apesar de volumoso, possui um número quase inexpressivo de títulos referentes à área de Letras e, principalmente, à área de literaturas de língua portuguesa.

A respeito da relação dessas IES com as diretrizes legais e os meios de supervisão e avaliação externa aos quais devem se submeter, foi constatado que todas possuíam setores especializados, responsáveis por manter suas equipes atualizadas e notificar as coordenações de curso, via e-mail, assim como tirar dúvidas e realizar capacitações, conforme as demandas.

Nesse contexto, foi percebido que os coordenadores de cursos demonstravam intimidade com os procedimentos exigidos pelo Ministério da Educação (MEC) na avaliação institucional e de cursos e a este se referiam com recorrência e naturalidade, evidenciando um grande zelo às prescrições da mais importante instância reguladora do ensino no país feitas à IES.

Cabe aqui salientar que o MEC, na condição de agência reguladora responsável por avaliar o funcionamento e a qualidade das instituições e dos seus cursos, tem o poder de conceder e retirar as licenças para funcionamento das IES.

Em IES privadas, por sua característica mercantil, é muito comum a apropriação da linguagem publicitária para lidar com esse processo avaliativo, tratar os dados alcançados e utilizá-los como elementos de captação, manutenção e classificação de “clientes”. Desse modo, é inevitável dissociar as preocupações dessas IES com a qualidade da educação dos seus interesses comerciais.

Uma das avaliações mais utilizadas como atributo pelas IES em tais peças publicitárias e propagandas, com o intuito de referendar sua qualidade, é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁷². Esse fato pode ser comprovado na fala da coordenadora de curso da UNI-D, vinculada ao grupo Kroton, que considerou esse exame como o instrumento “mais contundente”,

⁷² Antigo “Provão”, segundo o site do MEC: “O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade>. Acesso em 17.09.2017.

ênfatizando o empenho da IES para preparar os estudantes para sua submissão, estimulando-os participar de dois “projetos” em plataformas virtuais voltadas à familiarização com as questões do ENADE. Segundo ela, é:

[...] eleita uma disciplina e, para além dos conteúdos que estão previstos, o professor faz um acompanhamento numa plataforma específica que não é o ambiente virtual de aprendizagem, é uma outra plataforma em que o aluno participa de uma avaliação diagnóstica dos conteúdos de um banco de dados, das questões de proficiência mesmo que mais caem no ENADE, nos concursos públicos em geral e a partir do resultado de cada aluno são geradas novas listas de teste focado para demanda individual do aluno, então, só o diagnóstico é igual para todo mundo, a partir do diagnóstico cada um vai receber uma lista de testes totalmente específica para aquele resultado que ele teve, então, eu não sei se dá para chamar de treinamento mas é uma proposta de ampliar o contato dos alunos com essas questões mais específicas que vão ser solicitadas no ENADE... (coordenadora da UNI-D, 2017).

Decerto que o contato com essas baterias de atividades, guiadas pela seletividade eletrônica, seria capaz de mobilizar conhecimentos e até aprendizagens ao estudante, mas, nesse caso em específico, fica evidente o caráter de “familiarização” e “treinamento técnico” para um processo avaliativo distanciado de propósitos pedagógicos.

A prática relatada parece não deixar dúvidas quanto à fidelidade da IES à lógica de mercado, segundo a qual parece mais apropriado ter um concluinte do curso condicionado a obter desempenho suficientemente bom, na avaliação externa – para atender à demanda do seu departamento de *marketing* por dados oficiais que alimentem suas campanhas publicitárias de captação de novos clientes – do que propriamente empenhar-se em garantir efetiva qualidade à formação desse estudante.

Um outro aspecto evidencia a preocupação excessiva das IES estudadas com as regras de mercado e os lucros advindos dos investimentos realizados: no que se refere ao acesso às suas instalações, todas possuem um complexo sistema de segurança que previne a entrada de estranhos e, sobretudo, dos estudantes inadimplentes, composto por imponentes equipes de seguranças, assim como suas entradas são equipadas com catracas automatizadas e capazes de identificar e bloquear a entrada daqueles que estejam com os pagamentos atrasados.

Em uma dessas instituições, foi identificada a existência de três dezenas de guichês para realização de pagamentos e posterior autorização de acesso.

3.1.2 As IES e os seus cursos presenciais de Licenciatura em Letras

Em todas as instituições estudadas, o curso de Licenciatura em Letras consta como pioneiro na oferta, o que demonstra que a fundação dessas IES ocorreu muito em função da demanda exigida para a formação de professores licenciados para atuação na educação básica, dada pela LDB 9394, no ano de 1996.

Atualmente, após a ampliação do leque de cursos ofertados, ele perdeu sua importância e destaque, figurando como um curso de pequeno porte, com poucas turmas e estudantes, funcionando em período noturno. Seu prestígio, ao ser comparado aos demais, em sua maioria, bacharelados valorizados pelo mercado de trabalho, percebe-se que está relegado à pequena importância dada aos cursos de licenciatura em geral no país.

De modo mais amplo, é possível verificar que a Reforma do Ensino Superior e as atuais exigências legais para o ingresso na carreira docente acabaram por provocar o enfraquecimento das licenciaturas como um todo, o que tem como consequência maior a sobreposição da modalidade de ensino a distância (EAD) em detrimento da presencial.

Os dados coletados nas entrevistas expuseram um cenário de desprestígio desses cursos, em falas que situam as licenciaturas como categoria aquém dos demais cursos das IES. Dentre os entrevistados houve quem afirmasse que elas estão “agonizando” e, com efeito, uma das IES estava extinguindo o curso presencial de Letras por falta de interessados, nos quatro últimos semestres.

De fato, foi percebido que não há integração entre as duas modalidades, que são desenvolvidas em regime de total independência, não havendo compartilhamento de materiais ou profissionais. No entanto, todos os

entrevistados afirmaram que o conteúdo curricular era o mesmo para ambas as modalidades de curso, havendo diferença apenas nas particularidades metodológicas demandadas pelo meio digital.

A padronização é algo marcadamente forte nessas IES, que buscam, por meio de um órgão central, alinhar ideias e procedimentos desde o currículo, o material didático até os conteúdos mais específicos de ensino.

Em todas as IES estudadas foi notado um grande esforço para centralizar atividades e materiais didáticos em meio digital, principalmente a partir de suas plataformas de aprendizagem. Como exemplo, pode ser citada a IES vinculada ao grupo Kroton, na qual até os modelos de aula eram predeterminados: em boa parte deles, o papel do professor era apenas de “mediação do conteúdo” que chegava aos alunos por vídeo ou pela plataforma de aprendizagem.

Apesar disso, os coordenadores fizeram recorrentes referências ao funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE), evidenciando em alguma medida a participação das equipes locais na definição dos conteúdos curriculares adotados.

3.1.3 As IES e os seus docentes dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras

As delimitações de objetivo neste trabalho indicaram que o conhecimento acerca dos docentes das IES estudadas se restringisse somente às suas características gerais.

Segundo os dados fornecidos pelos coordenadores entrevistados, foi possível traçar um breve perfil desses profissionais: em média, são jovens, com boa formação acadêmica e atuação no setor há cerca de uma década. Graduados em universidades públicas, possuíam cursos de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado, também em instituições públicas, na maioria dos casos.

A quantidade de professores dos cursos pesquisados – que atuavam com literaturas de língua portuguesa – era sempre reduzida, três em média (um na IES com menor número e seis na qual havia mais), atuavam na mesma IES por cerca de 10 anos, o que denota baixa rotatividade de profissionais. Esse tempo

de atuação também acaba confirmando que a formação desses profissionais ocorreu antes da promulgação da lei 10.639/03.

No que tange à formação mínima para admissão dos professores, na maioria das IES pesquisadas, o critério principal era a posse de título de pós-graduação, mestrado ou doutorado, sem grande rigidez hierárquica entre eles, mas com variações entre os critérios de cada instituição. No caso da UNI-A, a coordenadora assim relatou:

Nos últimos 15 anos que eu estou aqui, que já contratei e já demiti vários professores, já aconteceu de tudo, a gente já preferiu professores menos titulados, mas que se saíram melhor na entrevista, a titulação é importante [...] Entre o mestre e o doutor, eu já contratei mestre em detrimento de doutor, porque o processo de entrevista, a disponibilidade do professor, a competência ou pelo menos, naquele momento, o desembaraço na aula foi melhor (coordenadora da UNI-A, 2017).

Isso demonstra que a formação do mestrado já balizaria as preocupações com a formação acadêmica do professor, entrando em questão outros fatores para a decisão final. Já na UNI-C, exigia-se doutorado e experiência em ensino básico, segundo o seu coordenador:

Hoje em dia, [admitimos professores] com doutorado e experiência em ensino básico. Se tiver um e não tiver outro, um: eu acho que é difícil lidar com o público em termos de metodologia, dois: com a questão que é da demanda própria. Hoje, no Brasil, doutorado você tira [gesticula querendo dizer facilmente]... Não é nenhum requisito assim 'ó!', né, ainda mais na área de humanidades (coordenador da UNI-C, 2017).

Exceção no conjunto de IES estudado, a fala do coordenador da UNI-C sugere um posicionamento mais exigente, porém, ao minimizar as dificuldades de progressão na carreira acadêmica – já que doutorado não seria um grande requisito – parece relativizar isso. As preocupações com a experiência na educação básica chama a atenção, pois reforçaria a ideia de aproximação com a prática pedagógica.

Os critérios para a atribuição de aulas entre os professores costumam estabelecer a necessidade de ser especialista, ter formação específica ou estar trabalhando com o tema. Em mais de uma IES, mencionaram o fato de professores terem cursado disciplinas de literaturas africanas na USP como diferencial do professor responsável por abordar esse conteúdo.

Esse conjunto de critérios – para admissão e atribuição de aulas – mostra que essas IES trabalhariam com um padrão de alto nível de formação acadêmica e especialização profissional em suas equipes docentes e depreende-se da ausência de relatos sobre dificuldades para o recrutamento de professores com esse perfil que a oferta de profissionais nessas condições não é pequena.

Isso leva a refletir sobre a relação das universidades públicas com as IES privadas nesse novo cenário de mercantilização da educação, já que as universidades públicas acabam sendo as principais formadoras das equipes pedagógicas dessas instituições. Indiretamente, haveria impacto da formação desses professores oriundos das universidades públicas no ensino oferecido por essas instituições privadas?

A autonomia docente é um elemento que também apresenta diferenças em IES públicas e privadas. Até onde se pôde verificar, o exemplo mais contundente entre as instituições estudadas, estava na UNI-D – vinculada ao grupo Kroton – na qual a autonomia docente fica reduzida à mediação nas disciplinas, para as quais isso esteja prescrito pelo modelo, já que nessa IES há vários modelos de aula, a maioria com conteúdo pronto e fechado, o que, nas palavras da coordenação do curso, significa que “o currículo propriamente dito vem pronto” (coordenadora UNI-D, 2017).

Nas demais IES, foi recorrente a referência ao funcionamento do NDE, evidenciando a participação das equipes locais na definição dos conteúdos curriculares adotados, pois esse colegiado tinha poder de realizar intervenção na matriz curricular e na definição dos conteúdos. Um dos relatos que mais exemplificaram esse aspecto veio da coordenadora da UNI-B:

Temos um conteúdo que vem pronto, mas isso é discutido com os professores e existe um “núcleo docente estruturante” [NDE] e com [ele] nós podemos sugerir mudanças, principalmente para adequar localmente. Então os professores, doutores e mestres, se reúnem e a gente discute os planos de ensino, podendo inclusive alterá-los. Fizemos isso recentemente com questões de práticas de ensino, achamos que estava carecendo de um tempo maior, tanto por parte dos alunos como dos professores e mudamos o plano de ensino com essa possibilidade do NDE [...], e eu faço acontecer (coordenadora UNI-B, 2017).

A ponderação no final da fala da coordenadora evidencia que, embora a atuação do NDE esteja prevista, a efetividade de seu funcionamento e de suas intervenções pode depender da ação de quem seja capaz de “fazer acontecer”. De todo modo, os outros entrevistados também descreveram as ações do NDE em suas unidades, como se pode conferir a seguir.

Na UNI-C, o coordenador relatou mudanças de procedimento no decorrer do tempo, reforçando a ideia de funcionamento efetivo do NDE:

É o colegiado [o responsável pela participação dos professores no currículo], os professores que fazem um núcleo docente estruturante e esse núcleo dos professores que vai pensando o curso, mais especificamente conteúdo, ementas, os próprios professores que vão pensando. Às vezes, a demanda pede antes, em regra a gente tenta manter [as definições por] pelo menos três anos para pelo menos a grade poder ser testada, ser colocada à prova e aí começar a fazer modificação, senão você fica no ímpeto de mudar, mudar, mudar e você nunca faz nada coerente, né? (coordenador UNI-C, 2017)

Na UNI-A, a coordenadora sugere um processo amplo de atuação entre o conjunto de professores:

[Anualmente] os conteúdos são definidos pelos professores, supervisionados pela coordenação. Em um momento eles sentam e definem esses conteúdos, num segundo momento, eles socializam essas decisões com a coordenação, num terceiro momento, essa decisão é socializada no grupo, então todos os professores sabem todos os conteúdos que todos os professores estão ministrando não importa de que disciplina seja. (coordenadora UNI-A, 2017).

Esses depoimentos detalham seus procedimentos, marcando as particularidades no modo de fazer de cada instituição, mas evidenciam uma via concreta de intervenção dos professores no conteúdo curricular.

É certo que apenas pesquisas mais aprofundadas poderiam ajudar a dimensionar a concretude e a abrangência das intervenções da equipe docente no currículo dessas IES. Contudo, há que se considerar as suas potencialidades para acolher e efetivar as mudanças determinadas pela 10.639/03, que, como se sabe, não se limitam a trâmites burocráticos mas requerem uma refletida adaptação às especificidades pedagógicas de cada ambiente educacional.

3.1.4 As IES e os estudantes dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras

A quantidade reduzida de alunos nos cursos dessas IES reforçou a ideia de crescente desprestígio das licenciaturas em Letras e a consequente migração da modalidade de ensino presencial para o ensino a distância nas instituições privadas. As unidades com mais estudantes totalizavam, no máximo, uma ou duas centenas deles, organizados em turmas de, aproximadamente, 20 ou 30 alunos, em média e, em uma dessas unidades, o curso seria extinto por falta de novos alunos.

No que concerne ao perfil socioeconômico dos estudantes, a maioria dos coordenadores entrevistados reconheceu a existência de levantamentos desse tipo de informação por parte da IES, mas informou que esses dados não eram compartilhados com as coordenações de curso.

Em sua percepção pessoal, uma coordenadora afirmou não se sentir à vontade para falar a respeito, enquanto os demais descreveram os estudantes como muito jovens, com faixa etária de 20 a 22 anos, em média; recém-saídos do ensino médio e sendo muitos deles trabalhadores. Do ponto de vista pedagógico, apresentavam dificuldades em leitura e escrita e, segundo o coordenador da UNI-C, chegavam “sem noções de cidadania, condicionados ao modelo de ‘conhecimento por si’, baseado na memorização sem aplicação prática”.

No que diz respeito à formação intelectual atribuída a esses alunos, é importante considerar o contexto educacional brasileiro em âmbito mais geral. Para tanto, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁷³ de 2015 - que classifica 50,99% dos estudantes brasileiros avaliados abaixo do nível básico de proficiência em leitura e escrita - e do Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf)⁷⁴ de 2016 - que identifica apenas 8% da

⁷³ Segundo o Inep, responsável pela avaliação no Brasil, o Programme for International Student Assessment (Pisa), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> Acesso em: 20.10.2017.

⁷⁴ O relatório "Alfabetismo e o Mundo do Trabalho", publicado em 2016, pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional, a população brasileira, entre 15 e 64 anos, estaria dividida entre as

população brasileira, em idade produtiva como proficiente nas habilidades e práticas cotidianas de leitura, escrita e matemática - ajudam a dimensionar a realidade brasileira, no que diz respeito ao desenvolvimento dessas capacidades e, conseqüentemente, às condições de domínio de conhecimentos formais.

Diante desse quadro, a necessidade do trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes (FREIRE, 1989) é ainda maior. Nesse sentido, esta pesquisa – partindo do pressuposto de que essa prática estivesse presente nas IES do *corpus* – quis entender, especificamente, as possíveis contribuições trazidas pelos estudantes durante o seu processo formativo na área literária. Porém, as respostas recebidas trouxeram uma percepção mais ampla da condição trazida por esses estudantes, como se pode perceber neste relato: “a gente sempre incentiva que esse sujeito consiga também trazer aquele outro que saiu do ensino médio e está perdido na vida, essa é a regra na verdade, ele não sabe o que é profissão, ele não sabe o que é carreira.” (coordenador UNI-D, 2017).

O desvio de foco na resposta do entrevistado deu margem não só a questionamentos acerca da efetiva presença da literatura em seu cotidiano de trabalho, mas também ajudou a delinear as dificuldades que cercam o ensino de literatura em geral, uma vez que, em caráter mais amplo, os déficits na formação básica desses estudantes são alarmantes.

A heterogeneidade das turmas foi mencionada por mais de um entrevistado, na perspectiva de que apenas alguns indivíduos trariam conhecimentos prévios relacionados ao conhecimento formal e ao cânone literário, como os exemplos do aluno que já conhecia Ulisses – nome da personagem de Homero e também do romance de James Joyce (coordenadora UNI-B, 2107) – ou do pensamento hierarquizado subjacente em declarações como: “eu tenho um [aluno que recebeu o prêmio] Jabuti no curso” (coordenador UNI-C, 2017) ou “[destaco] um aluno que tem livro editado, que as professoras trazem como um diferencial, é um aluno que traz algumas questões de autoria

categorias: analfabeto (4%), rudimentar (23%), elementar (42%), intermediário (23%) e proficiente (8%).

que talvez... [...] com o curso de Letras, quem sabe a gente ouça falar dele” (coordenadora UNI-D, 2017).

O juízo de valor, que perpassa tais depoimentos, se alinha ao pensamento bourdiesiano de arbitrário cultural – que enxerga o sistema de ensino como meio de imposição da concepção cultural dos grupos e classes sociais dominantes – e reforça a ideia de aparente naturalização da violência simbólica ⁷⁵(BOURDIEU, 1989) sobre a qual vale refletir quando se considera a perspectiva de tais relatos:

[...] tem aumentado cada vez mais alunos provindos do ensino médio da escola pública que nunca foram convidados a ler um clássico da literatura portuguesa ou brasileira, ou mesmo ouviram falar de autores de tais literaturas. Muitos alunos já me disseram que suas aulas de literatura no ensino médio se resumiam a meros exercícios de cópia no caderno. [...] já tive uma turma que os alunos nunca ouviram falar de Camões [...]. ou, então, uma aluna que chegou a afirmar que tudo o que ela conhecia de “literatura” provinha das famosas frases publicadas no facebook (professora da UNI-D, 2017).

É sabido que o espaço da educação formal, na sociedade, e o trabalho de seus profissionais não se balizará por conhecimentos informais ou populares (BOURDIEU, 2007), mas, no que concerne a esta pesquisa, a relação do professor com os conhecimentos prévios dos alunos no ensino de literatura é especialmente caro, pois, para além das possíveis permissividades que as próprias OCNEM chegam a alertar, uma abertura criteriosa à contribuições dos estudantes poderia proporcionar o encontro com autores e obras que disputam espaço no cânone ou são ignorados por ele, haja vista a popularização de espaços de promoção e compartilhamento de produções literárias como saraus, *slams* de poesia, canais temáticos no *youtube*, etc.

Foram bastante citadas pelos coordenadores as “atividades de nivelamento” – uma espécie de reforço escolar – proporcionadas aos estudantes com o objetivo de suprir defasagens em sua formação pregressa e,

⁷⁵ Segundo se depreende do conceito de Bourdieu, violência simbólica, neste caso, refere-se à “inadequação” gerada pelo descompasso entre os conhecimentos trazidos pelo aluno, configurados pela classe a qual pertence, em relação aos conhecimentos que circulam na instituição de ensino, associados aos das elites.

pelo que se pôde perceber, elas eram encaixadas na carga horária curricular correspondente às “atividades complementares”.

Tais descrições sugerem que se trata de alunado jovem, com limitado capital econômico e cultural, panorama geral do grande contingente oriundo de setores precarizados da classe trabalhadora que aderiu aos programas de financiamento do governo ao ensino superior nos últimos anos, o que não pode ser afirmado com exatidão, já que se trata de informações fornecidas pelos coordenadores, sem uma sistematização consistente dos dados contidos no levantamento sociocultural e econômico dos estudantes.

3.1.5 As IES e os seus coordenadores dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras

Os quatro coordenadores entrevistados possuem um perfil socioeconômico bastante similar em seu conjunto, no qual predominam mulheres brancas acima dos quarenta anos, com sólida formação acadêmica, provenientes das classes populares e residentes em regiões afastadas de áreas centrais ou de “alto padrão”. No total de entrevistados, há um único homem e apenas um deles se autodeclarou de cor amarela, os demais se autodeclararam brancos, zerando, assim, a presença de pretos, pardos ou indígenas, segundo a classificação adotada⁷⁶.

A esse respeito, vale assinalar que, no Censo Demográfico do IBGE, de 2010, a distribuição por cor/raça da população brasileira registrava, pela primeira vez na história brasileira, uma maioria de pessoas que se autodeclarou negra, totalizando 50,7% do total de brasileiros e brasileiras, sendo subdividida entre 7,6% de pessoas autodeclaradas pretas e 43,1% autodeclaradas pardas. Os demais pesquisados constituem uma realidade étnico-racial composta por 47,7% de pessoas autodeclarada branca, 1,1% autodeclarada amarela e 0,4% autodeclarada indígena.

No que se relaciona à formação acadêmica, dados do Pnad de 2003 e 2009 demonstram que, na taxa bruta de matrícula no ensino superior brasileiro, negros e negras representavam 25,1% no ano 2003 e passaram a representar

⁷⁶ A mesma utilizada pelo IBGE que considera as seguintes possibilidades para autodeclaração: branca, preta, amarela, parda ou indígena.

35,1% em 2009, sendo os percentuais de variação (crescimento) superiores entre homens negros (95,6%) e mulheres negras (94,9%) (ROSEMBERG & MADSEN, 2011, p.32). Nesses dados, ancora-se a certeza da discrepância ainda existente entre a população negra brasileira e a sua presença nos meios acadêmicos, o que faz não causar surpresa a lamentável ausência de pessoas negras entre os entrevistados.

Em relação ao perfil familiar dos entrevistados, não constaram títulos acadêmicos entre os progenitores desses entrevistados e nenhum dos coordenadores disse possuir, entre seus familiares ou pessoas próximas, uma referência acadêmica propriamente dita. Em apenas um dos depoimentos, houve a menção a uma tia devido ao processo compartilhado de alfabetização que viveram:

Eu aprendi a ler muito cedo, [...] próximo dos quatro anos. Eu tenho uma tia, meus pais são retirantes nordestinos... a minha tia, retirante nordestina, veio para cá semianalfabeta também, foi alfabetizada pelo Mobral e no processo de alfabetização dela do Mobral ela me alfabetizou, antes dos 4, perto dos 4 ou 5 eu já tinha lido 'Reinações de Narizinho', eu tinha um acervo bem legal do Monteiro Lobato que eram livros que a minha tia trazia das casas de família onde ela trabalhava em São Paulo, ela lia e queria que eu lesse também, então eu acho que essa tia é uma grande referência! Embora... há pouco tempo, a gente vai conversar sobre os antepassados, né? A minha mãe e o meu pai me contaram que o meu avô, lá no nordeste, que em quilômetros, ele era um dos únicos letrados. Então era quase um evento, determinados dias da semana, domingos, as pessoas virem de muito distante até para ouvi-lo ler jornais velhos, ler cordel... porque ele tinha a habilidade da leitura. Meu avô era visto naquela região como uma referência de pessoa letrada que acabava lendo, então era uma distração, sei lá eu, um cinema para nós hoje, o shopping, naquela época... eu falo, já vem daí talvez esse interesse todo, esse lado todo... (coordenadora da UNI-D, 2017).

Sob a perspectiva do processo histórico no qual se insere a democratização do acesso à escolarização no Brasil – esse relato é muito revelador. Ele fornece pistas de como membros da população proveniente dos movimentos migratórios de áreas rurais do país, destacadamente da região Nordeste, para os grandes centros urbanos se relacionavam com a cultura letrada e como foi o processo de sua inserção no meio escolar. A descrição deixa evidente o caráter de prestígio social proporcionado pela capacidade de leitura, seja na descrição do interesse da comunidade pelas leituras de seu avô,

quanto pelos esforços da tia em se alfabetizar e reiterado pelo compartilhamento desse aprendizado com a sobrinha de tão pouca idade, com a clara intencionalidade de ampliação do capital cultural da família. A evidente distinção do avô entre os seus pares, em função de sua condição leitora, fica subentendida como modelo positivo a ser seguido.

Na esteira das políticas que visavam à ampliação de mão de obra no país, pôde-se verificar a obstinação e o senso de oportunidade dessas pessoas para acessar os códigos de legitimação cultural da sociedade, capazes de alçá-las a melhores condições de vida.

Ao que parece, o depoimento dá pistas da internalização de valores que hierarquizam a formalidade, o texto editado em livro, as referências canônicas das *Reinações de Narizinho* em posição superior à cultura popular configurada no “cordel”, que, por sua vez, evocaria uma condição sutilmente pejorativa, mencionado junto aos “jornais velhos”.

A propósito da relação dos entrevistados com as ideias de poder simbólico no campo da educação (BOURDIEU, 1989), foi possível observar que nenhum deles chegou a tecer comentários quanto a conhecimentos informais trazidos pelos estudantes. Quando indagados sobre destaques e/ou contribuições provenientes dos conhecimentos prévios do alunado, as considerações feitas por esses coordenadores sempre estiveram no âmbito do conhecimento formal e do cânone.

Esse tipo de comportamento sugere um contexto no qual os profissionais dessas IES passariam alheios à violência simbólica exercida por seus cursos, conforme concebido por Bourdieu (1989): é como se a identificação com a cultura letrada e os benefícios trazidos por esse conhecimento às suas histórias pessoais, no caso, ajudassem a referendar a naturalização do descompasso entre os conhecimentos prévios dos estudantes das IES onde trabalham e o capital cultural ditado pelas classes dominantes, sob uma perspectiva na qual os conhecimentos trazidos pelos estudantes seriam menos importantes ou dispensáveis. Essa questão adquire máxima pertinência para as reflexões acerca da presença ou não dos conhecimentos de matriz africana no cotidiano das IES, quando se consideram as disputas por legitimidade da produção literária negra, em todas as suas variantes.

A identificação da faixa etária dos entrevistados mostrou que apenas um deles tinha idade na casa dos sessenta anos, enquanto os demais tinham idade próxima aos quarenta e cinco anos, o que sugere uma formação escolar em período posterior às reformas da LDB mais voltadas ao ensino profissionalizante e tecnicista (ZILBERMAN, 2008), e que, provavelmente sofreram influências ideológicas do acordo MECUsaid e da Reforma do Ensino Básico, lei 5692, de 1971 em sua formação, assim como se graduaram em período anterior à promulgação da lei 10.639/03, em 2003, fato que, associando à grande ênfase dada ao cânone, pode constituir um afastamento às discussões contidas na lei 10.639/03 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*.

Sobre o local de origem dessas pessoas, verificou-se que não apenas não provinham de regiões elitizadas, como haviam se mantido em seus locais de origem ou em região próxima a eles, mesmo após a ascensão na carreira acadêmica e profissional. Esse comportamento dos coordenadores, no qual a identificação cultural e afetiva com seu meio de origem parece prevalecer sobre as incompreensões que chegam a ocorrer entre filhos das classes populares que prolongam os seus estudos e os seus pais (BEAUD & PIALOUX, 2009, p.191), pode ser interpretado como um indício de que as transformações ocorridas por essa ascensão não sejam tão significativas do ponto de vista simbólico e material. Ou seja, ascender na carreira acadêmica e profissional na área de Letras talvez não traga mudanças suficientes no *habitus* compartilhado por essas pessoas a ponto de gerar maiores confrontos entre quem ascendeu com o seu meio de origem.

Quanto ao tempo de atuação como coordenadores, em média, o grupo atuava na coordenação da mesma IES há cerca de dez anos – com intervalo entre dois e dezesseis anos na função.

Todos tinham formação superior em IES renomadas – majoritariamente na USP, mas também na UFSCar e na PUC. A maioria com graduação em Letras – Clássicas e Linguística – e, em um caso, em Pedagogia. Todos tinham pós-graduação, doutorado em sua maioria, em áreas e temas de pesquisa que transitam entre linguística, estilística, retórica aplicada ao ensino, linguagem publicitária, história da arte, formação de professores e hermenêutica,

destacando-se o fato da área de literatura ser a menos estudada dentre esses assuntos.

Para o reconhecimento menos impessoal desses coordenadores que serviram de elo com a realidade das IES e de seus cursos, seguem aspectos que se destacaram no perfil de cada um deles:

a) Coordenadora da UNI-A: a que inspira senso-prático

Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

Ensino fundamental.

Seus pais ou pessoas do seu círculo familiar serviram de referência para a sua carreira nessa área?

Não, ninguém da minha família é da área.

Poderia descrever resumidamente seu percurso no meio acadêmico, cursos, as instituições, temas de pesquisa pelos quais você passou...?

Eu fiz a graduação em linguística, na Universidade de São Paulo, fiz o curso de licenciatura, em Letras linguística também, na época pela Faculdade de Educação da USP. Durante a graduação, eu participei de um projeto de pesquisa o 'Circulação dos Textos na Escola', coordenado pela professora Ligia Chiappini, à época. Logo em seguida que eu terminei a graduação, acho que um ano depois, eu entrei no mestrado, na cadeira de língua portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, o foco da pesquisa era estilística [...] e fiz doutorado também na Universidade de São Paulo, no DLCV, com estilística também... Hoje, eu sou professora pesquisadora desta universidade, além de coordenadora de curso, eu sou professora pesquisadora trabalhando no programa de mestrado em linguística que nós temos aqui e neste programa eu sou professora da disciplina de Língua Portuguesa, as questões mais de gramática e discurso e as pesquisas que eu desenvolvo no programa são relacionadas à estilística e estilística em ensino. Atuo na graduação também, sou professora na graduação de morfologia e fonética e fonologia.⁷⁷

A coordenadora do curso de Letras da UNI-A, uma mulher de aparência jovem, vestida discretamente, solícita e um tanto formal, disponibilizou parte de seu horário para atendimentos – na sua baia de trabalho, na sala de coordenação compartilhada com outros profissionais – para conceder a entrevista. Na ocasião, a entrega das ementas das disciplinas de interesse deste estudo ficou condicionada à entrega de um ofício da parte da pesquisadora para avaliação da pró-reitoria da IES, o que, infelizmente, não se concretizou, pois

⁷⁷ Trecho da entrevista da coordenadora da UNI-A concedida à pesquisadora em 07 de fevereiro de 2017.

não houve mais retorno às tentativas de contato com a UNI-A após o envio do ofício.

Durante a entrevista, a coordenadora demonstrou curiosidade pelo tema da pesquisa e bastante disposição para falar, contudo, observou-se sua necessidade de dar e receber colocações com bastante exatidão. Logo ao início da conversa, ela se mostrou inquieta com o grau de imprecisão do objetivo da pesquisa que lhe fora apresentado⁷⁸, questionando: “Vou insistir na questão do objetivo porque para mim pode ser que não tenha ficado tão claro, você quer... o objetivo da pesquisa é levantar o escopo do que se ensina? É isso?” (coordenadora da UNI-A, 2017).

Essa postura pragmática e objetiva pareceu diretamente associada à perspectiva de formação proporcionada aos estudantes da UNI-A. Como se pode observar na concepção de ensino de literatura que descreveu:

[...] o foco do ensino da literatura aqui, é instrumentalizar para uso da literatura e não chamar a atenção para isso ou para aquilo, [o egresso formado pelo curso], em posse de um material literário, ele vai conhecer as estéticas e vai conseguir lidar com isso. [...] eles não vão sair daqui conhecendo a fundo os autores da literatura africana, como eles não vão sair conhecendo das demais literaturas e mesmo da brasileira, e mesmo da portuguesa. Há um recorte, um recorte muito pontual, não dá para saber tudo. (coordenadora da UNI-A, 2017).

Segundo se pode depreender, uma vez “instrumentalizado”, o docente seria capaz de lidar com qualquer “material literário”, dispensando conhecimento prévio ou preocupação com as particularidades de tais produções, o que denota uma perspectiva de formação docente pautada em um senso prático e funcionalista. Desse modo, deixa transparecer uma desconsideração, senão desconhecimento, do teor das discussões feitas pelos documentos oficiais como as OCNEM, assim como pouca intimidade com as questões que envolvem o ensino de literatura, pois parece ignorar as implicações entre a leitura literária e o processo formativo do professor que atuará nesse campo.

⁷⁸ A abordagem recomendada pela pesquisa qualitativa prevê que se parta do que é mais genérico até se chegar ao interesse mais específico do estudo. Assim, optou-se por não mencionar inicialmente as preocupações vinculadas às questões étnico-raciais levantadas pela lei 10.639/03 para evitar possíveis desvios, conscientes ou inconscientes, no posicionamento dos entrevistados.

b) Coordenadora da UNI-B: a que inspira liderança

Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

Curso primário.

Seus pais ou pessoas do seu círculo familiar serviram de referência para a sua carreira nessa área?

Não.

Poderia descrever resumidamente seu percurso no meio acadêmico, os cursos, as instituições, temas de pesquisa pelos quais você passou...?

Eu fiz o antigo curso normal, formação de professores, né? [...] eu fiz letras; depois fiz pedagogia; depois fiz uma [pós-graduação] lato senso, linguística em teoria literária; depois disso... eu já tinha prestado concurso e ingressado no magistério público, fiquei um bom tempo no magistério público; pedi exoneração, fui trabalhar num outro setor, não me dei bem, não gostei. Fui fazer mestrado na PUC, eu fiz retórica aplicada ao ensino, mais voltado para publicidade, trabalhando o discurso publicitário. Sou coordenadora aqui na universidade há 15 anos, leciono há 17. Desde o início eu venho lecionando língua portuguesa [em letras] eu leciono literatura portuguesa e, no curso de publicidade, história da arte, eu fiz um curso também de história da arte, mas latu sensu.⁷⁹

A coordenadora, uma senhora vestida com discreta elegância, mostrou-se uma pessoa muito gentil e segura de si. Seu modo de interagir com os alunos e os colegas de trabalho, que encontrava pelo caminho que levava à sala de coordenação, remetia à postura de pessoa bastante afetiva e respeitada, devido à sua longa experiência na UNI-B.

Muito à vontade durante a entrevista – na pequena sala da coordenação de Letras, inserida em um espaço compartilhado pelos demais coordenadores – ela mostrou segurança em suas respostas, demarcando com objetividade os limites institucionais para fornecimento de informações, quando necessário, assim como chegou a demonstrar habilidades discursivas para sugerir o seu valor acadêmico e o de sua equipe de professores, mencionando, sutilmente, títulos, instituições, publicações e eventos.

O seu depoimento evidenciou um perfil de liderança assertiva voltada ao trabalho coletivo e às reivindicações por melhorias. É possível perceber esses

⁷⁹ Trecho da entrevista da coordenadora da UNI-B concedida à pesquisadora em 29 de maio de 2017.

traços em diferentes passagens de seu relato, destacando-se o início de sua formação, ocorrida durante o regime militar que, conforme relata, foi um período de efervescência política no meio estudantil: “quando eu era jovem, nós éramos mais politizados [...] me formei em 72; [em] 65, 70 eu era estudante, era uma época mais difícil, né?” (coordenadora da UNI-B, 2017). Também é perceptível a sua liderança ao atuar como professora e coordenadora, conforme expõe em sua fala referida à sua atuação junto ao NDE da sua unidade:

[...] eu faço acontecer, e não presido o núcleo docente, eu peço para que um professor presida, porque eu acho que fica mais justo e mais livre do que a coordenadora fazer isso... [...] nós discutimos e mudamos [os planos de ensino] e levamos a mudança para [o órgão central], daí eu que vou brigar lá... (coordenadora da UNI-B, 2017).

Seu relato sugere tanto poder de articulação com o grupo de professores, quanto compromisso com o funcionamento efetivo de uma instância deliberativa prevista para o aprimoramento do curso, além de disposição para “brigar” com os superiores para a concretização das reivindicações desse coletivo. Essa profissional também demonstrou um posicionamento autônomo em sua atividade docente, quando contou um pouco do seu fazer cotidiano em sala de aula:

De vez em quando eu chego na classe e dou uma chacoalhada, “vocês não têm opinião?”, “vocês não estão sofrendo nada?”, “não estão vendo nada?”, “não mexe com vocês?” [...] principalmente nas aulas de literatura, eu mostro lá: “[...] isso que aconteceu lá está acontecendo agora! [...] Gregório de Matos falando de corrupção na Bahia, gente, simplesmente, o homem vai se repetindo, vai se repetindo” Então, eu acho que a gente tem que aproveitar, não para passar a sua opinião, mas para ver se eles reagem, se eles conseguem formar a deles (coordenadora da UNI-B, 2017).

As provocações feitas aos seus alunos, durante a aula de literatura, na busca por críticas e reflexões que pudessem tirá-los da apatia diante da sociedade em que vivem, evocam uma prática pedagógica em total desacordo com posicionamentos conservadores, em voga na atualidade, como o ideário intitulado “Escola sem Partido”, segundo o qual, o professor deveria ficar restrito à transmissão de conteúdos de perspectiva hermética e estanque.

De antemão, ela se posiciona, demarcando que esse tipo de procedimento não se trata de mero repasse de posicionamentos ideológicos de

professor para aluno, como esses pensamentos rasos tentam insinuar, mas, sim, de uma estratégia para que os estudantes possam desenvolver autonomia na construção de suas próprias ideias e opiniões.

c) Coordenador da UNI-C: o que inspira reflexão e imprecisão

Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

Ensino médio e superior incompleto.

Seus pais ou pessoas do seu círculo familiar, de algum modo, serviram de referência para a sua carreira nessa área?

Não.

Poderia descrever resumidamente seu percurso no meio acadêmico, cursos, as instituições, temas de pesquisa pelos quais você passou...?

[Fiz Letras, português-inglês, na Faculdade de Guarulhos, sem grandes motivações para isso, mas gostei e segui fazendo mestrado, em 2008, e doutorado, em 2017, sobre o poeta Cesário Verde, na USP.]⁸⁰

O coordenador da UNI-C, rapaz de meia-idade muito comunicativo e, ao mesmo tempo, reservado, demonstrou a mesma boa vontade, conhecida em 2015⁸¹, para conceder a entrevista – enquanto mantinha os seus afazeres no computador, observado por uma diminuta imagem católica, na baia destinada à coordenação de Letras.

A sua fala farta, às vezes prolixa, marcada por digressões, denotou o hábito da reflexão, como sugere o trecho a seguir, quando divagou sobre o ensino de literatura:

Como é que está sendo pensada a literatura dentro do Brasil, o que a literatura está refletindo dentro das universidades? É isso que eu me questiono às vezes, né? O que a gente tem feito com a literatura, o sujeito tem entendido a literatura como um momento privilegiado do ser humano? Não. O que ele tem entendido? Não sei. Então essa é uma preocupação que a gente tem tido em pensar muito, né? (Coordenador da UNI-C, 2017).

⁸⁰ Trecho da entrevista do coordenador da UNI-C concedida à pesquisadora em 08 de junho de 2017.

⁸¹ Houve um primeiro contato com a coordenação da UNI-C em 2015 e pode-se dizer que a receptividade encontrada na ocasião ajudou a inspirar a ideia de utilizar a pesquisa qualitativa que veio a ocorrer. Na ocasião, forneceram as ementas de três disciplinas optativas que poderiam ser de interesse deste trabalho, mas em 2017 havia apenas uma que será analisada mais a frente.

Embora com apenas quatro anos de experiência como coordenador, ele demonstrou muita intimidade com o discurso institucional da UNI-C e com as proposições do plano pedagógico do curso, que parece ser frequentemente revisitado por seus responsáveis, nessa fala: “os professores fazem um núcleo docente estruturante que vai pensando o curso, mais especificamente, conteúdo, ementas, os próprios professores que vão pensando” (coordenador da UNI-C, 2017).

As propostas mais recentes de reformulação previam mudanças ousadas diante do que está tradicionalmente colocado nos currículos, como pode ser observado em seu relato:

A gente não vai ter mais literatura, a gente vai ter estética, uma perspectiva um pouquinho mais filosófica da linguagem literária. Óbvio que dentro da estética a gente vai olhar especificamente o objeto literário, não vamos olhar os outros objetos, mas nós vamos pensar nessa questão filosófica da linguagem artística, então, numa perspectiva mesmo do sujeito, o aluno vai ter que aprender a ler (coordenador da UNI-C, 2017).

A sua fala final expõe a sua percepção de que até o momento os alunos do curso não sabiam “ler” e, conforme declarou em outro momento, o curso não conseguiria modificar essa situação, no máximo favoreceria a ocorrência de um “*start* para ele começar a querer ler” (coordenador da UNI-C, 2017).

De modo geral, seu discurso registrava insatisfação com universidades públicas e, em especial, a Universidade de São Paulo (USP), onde realizou seus cursos de mestrado e doutorado. Segundo ele, essa Universidade estaria perpassada por uma ideologia incapacitante para o exercício da educação:

[...] da Universidade de São Paulo vai e se irradia por todos os lugares, enquanto a gente não superar essa ideologia que está dentro de uma Universidade de São Paulo a gente não faz mais educação no Brasil, o que a gente faz é cumprir tabela, a Universidade de São Paulo hoje cumpre tabela, a Universidade de São Paulo poderia fazer muita coisa boa, cumpre tabela e aí saem essas coisas, por exemplo, que ninguém sabe, acha muito bonito ‘olha!’, mas como é que aplica? O cara sabe aplicar? Você já viu se ele aplicar isso na vida dele? Você já foi para escola? (coordenador UNI-C, 2017).

Apesar de herméticas ao primeiro contato, ao fim, suas colocações parecem fazer referência à dicotomia entre teoria e prática. A “ideologia” de

conotação negativa, nesse caso, seria, segundo o seu ponto de vista, a responsável por uma atuação da Universidade de São Paulo voltada para conhecimentos teóricos descomprometidos com a prática educacional. Esse modo de pensar leva a entender que o exercício crítico que realiza acaba esbarrando nas concepções de ideologia e nas características provenientes dos diferentes modelos de universidade que perpassam as IES públicas e privadas.

d) Coordenadora da UNI-D: aquela que inspira ação

Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

Meus pais têm o nível fundamental incompleto.

Seus pais ou pessoas do seu círculo familiar serviram de referência para a sua carreira nessa área?

[A tia e o avô foram referências do mundo letrado]

Poderia descrever resumidamente seu percurso no meio acadêmico, cursos, as instituições, temas de pesquisa pelos quais você passou...?

Eu fiz a graduação em Pedagogia [...] a minha pesquisa monográfica na ocasião foi 'O papel da educação sob a ótica capitalista neoliberal' [...], eu saí de lá com convite para o mestrado, mas eu tinha os filhos muito pequenos, o Fernando tinha seis, o Lorenzo tinha quatro, fui para faculdade o Lorenzo tinha seis meses, então eu fiz a opção de não dar continuidade, fiz pós-graduação, cursos e retomei a vida acadêmica treze anos depois de formada. Na Federal de São Carlos fiz o mestrado depois de duas pós-graduações, um MBA na área de gestão, acabei fazendo a opção pela linha de formação de professores porque eu tinha a expectativa de vir para o ensino superior em algum momento, não era minha expectativa agora... Antes do Temer, eu estava a seis anos de me aposentar, a expectativa era aposentar e depois ir para o meio acadêmico... Fiz mestrado em 2013, finalizei e tive a oportunidade de vir trabalhar aqui, na realidade, a escolha de vir para a UNI-D, o meu perfil foi escolhido por conta da minha experiência na Pedagogia, então, eu somo quase quinze anos de sala de aula entre fundamental e educação infantil, parte na coordenação pedagógica, tive experiência na gestão e agora, estou há seis [anos] em supervisão de ensino. Acho que foi esse perfil mais o mestrado na linha de pesquisa formação de professores é que acabou rendendo o convite para vir para Pedagogia, o foco era a coordenação na Pedagogia. Como Letras é uma licenciatura muito pequena enquanto presencial aqui na instituição, geralmente quem coordena o curso de Pedagogia coordena também o curso de Letras. Então, a minha inserção no curso de Letras é em função de ter vindo para cá para coordenar o curso de Pedagogia.⁸²

⁸² Trecho da entrevista da coordenadora da UNI-D concedida à pesquisadora em 24 de julho de 2017.

Esta coordenadora, uma mulher jovial, de postura acolhedora e profissional, concedeu entrevista em sua pequena baia de trabalho, onde se podia ver, entre a mobília, um cantinho para fotos de família e garatujas coloridas.

Durante a conversa, foi possível compreender melhor que era uma prática da unidade, senão de todas IES deste grupo educacional, em casos assim, que a coordenação do curso de Letras, por ser pequeno, ficasse sob a responsabilidade de quem coordena o curso de Pedagogia. Pedagoga experiente, a entrevistada, que estava por completar dois anos de atuação na UNI-D, demonstrou muita segurança e domínio sobre os temas abordados, porém, nos pontos de maior especificidade sobre Letras foi necessário obter um depoimento complementar, via e-mail, da professora responsável pelas literaturas de língua portuguesa.

Em seu breve relato pessoal, a coordenadora transpareceu ser uma pessoa muito aguerrida em suas buscas por conhecimento e desenvolvimento profissional. Mesmo com a origem modesta de sua família (seus pais foram retirantes nordestinos), consolidou sua formação acadêmica e sua carreira profissional, conforme chegou a contabilizar: “antes do Temer, eu estava a seis anos de me aposentar [...] eu somo quase 15 anos de sala de aula entre fundamental e educação infantil, mas parte na coordenação pedagógica [...] estou há seis [anos] na supervisão de ensino” (coordenadora da UNI-D, 2017).

Quando foi solicitada a sua percepção pessoal sobre condição socioeconômica dos estudantes que acompanha, respondeu: “não me sinto à vontade para fazer esse apontamento, não sei te dizer, não” (coordenadora da UNI-D, 2017). Haveria algum vínculo entre a sua vivência e o fato de ter sido a única pessoa entrevistada a não se expor quanto a isso?

Suas falas apresentaram uma pessoa segura de seus conhecimentos e convicta das proposições da UNI-D: [...] a gente trabalha com habilidades e competências, o nosso modelo acadêmico é bem focado nisso, [o grupo educacional] tem um modelo acadêmico muito inovador” (coordenadora da UNI-D, 2017), mas também deram margem para se questionar a sua credulidade nos discursos institucionais do grupo educacional para o qual trabalha. Com convicção, chegou a declarar: “[...] eu estou dizendo a você, [o conteúdo das

literaturas africanas e afro-brasileiras] está contemplado no PPC [Plano Pedagógico do Curso], está contemplado nas ementas das disciplinas, quanto a isso eu não tenho dúvida; que acontece eu não tenho nenhuma dúvida” (coordenadora da UNI-D, 2017).

Entretanto, o depoimento complementar feito pela professora responsável pelas literaturas de língua portuguesa contradisse a fala desta coordenadora, nesses termos:

Até o presente momento [julho de 2017], a matriz curricular do curso de Letras não contemplou disciplinas africanas ou afro-brasileiras. No entanto, em minha graduação na Universidade de São Paulo, tive a oportunidade, em disciplinas optativas, de ter cursado alguns módulos dessas literaturas, por meu interesse pela área. Dessa forma, sempre que possível procuro inserir em práticas pedagógicas complementares a aproximação do alunado com autores [africanos] (professora da UNI-D, 2017).

Como se pode observar, segundo a professora, não constavam disciplinas sobre o tema na matriz curricular e ela procurava proporcionar aos seus alunos o contato com esses conteúdos “sempre que possível”, em “práticas pedagógicas complementares” a partir de referências, adquiridas em disciplinas optativas durante a sua graduação na USP.

A origem dessa postura da coordenadora, referenciada em seus conhecimentos oriundos da área de Pedagogia, parece estar pautada na ideia de que a formação do estudante de Letras seguiria a contento na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências, sem maiores preocupações com o repertório literário, por exemplo. Devido à sua aproximação menos aprofundada nas particularidades do curso de Letras – ao coordenar dois cursos simultaneamente – escapava-lhe a ciência dos conteúdos curriculares do curso, fiando-se no discurso institucional da UNI-D, pautado na perfectibilidade típica dos discursos oficiais.

Em síntese, esses coordenadores compõem um quadro geral de profissionais relativamente jovens, bem formados e com experiência consistente em prática docente e coordenação de curso superior – predominantemente, na área de Letras, Língua e Linguística.

Em geral, os relatos deixaram evidente a reduzida presença da literatura no seu próprio universo e no universo dos cursos, havendo poucos indícios de que esses indivíduos sejam, particularmente, leitores literários atuantes.

As pistas sobre suas leituras são praticamente inexistentes, talvez um exemplo possível nesse sentido estaria na declaração do coordenador da UNI-C, no qual se percebeu um índice maior de implicação pessoal: “eu gosto de literatura africana desde antes da lei, [...] tem um frescor, ela tem algumas coisas originais em termos de pensamento humano” (coordenador da UNI-C, 2017), o que se coaduna com o perfil de quem desenvolveu projetos de mestrado e doutorado na área literária.

A condição socioeconômica modesta dos indivíduos que compõem o grupo de entrevistados, em suas origens, seguida de crescente apropriação de capital cultural (BOURDIEU, 1989) por parte de quem se empenhou em avançar no campo da educação e ascendeu constituindo carreira no setor privado da educação superior configura uma trajetória de sucesso dentro do modelo social vigente, calcado no discurso da meritocracia. Nesse contexto, caberia sondar um pouco mais sobre as características identitárias desses importantes atores nos cursos de licenciatura, a partir do pensamento do britânico Martin Lawn, quando este reflete a respeito de intervenções na identidade dos professores em sistemas educativos como método de dominação social:

Se o edifício do Estado-nação está a ser suplantado por forças globais, que estão a ser incorporadas nos sistemas educativos, através do mercado da oferta e de um modelo de consumo, então o valor das identidades nacionais dos professores é reduzido. Ao mesmo tempo, o método de produção destas identidades transferiu-se do nível nacional (dos discursos oficiais) para o nível organizacional da escola (dos discursos de trabalho fabricados). O novo aspecto da identidade, promovido através do novo discurso de trabalho da escola e do discurso nacional da competição, é o de que os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais. [...] O atributo principal deste modelo é o desempenho e a recompensa, substituindo as ideias de serviço nacional, num projecto do Estado. (LAWN, 2001, p.129).

Na citação, Lawn (2001) sinaliza para o recuo das forças estatais no processo de instituição de projetos nacionais e o protagonismo crescente das referências pautadas na lógica de mercado no sistema educativo, em consonância com o pensamento neoliberal baseado no desenvolvimento de habilidades e competências. Contextualizadamente, é possível ter o

entendimento de que os coordenadores de curso entrevistados se formaram e, hoje, também ajudam a formar professores a partir do modelo do desempenho e da recompensa, sob a égide de que “os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais” (LAWN, 2001, p.129) para garantia de um posto de trabalho. Isso permite verificar a complexidade que domina o campo de disputa ideológica perpassado pelos interesses orientadores da lei 10.639/03 no cotidiano dessas pessoas.

Abstendo-se de determinismos, quando se considera o perfil desses profissionais e sua clara afinidade com o modelo mais tecnicista de desempenho e recompensa em ambiente inevitavelmente perpassado pela vigência da branquitude e pelo mito da democracia racial, dimensiona-se o desafio de se abrir espaço efetivo para a construção de uma proposta que contemple, na formação dos estudantes dos cursos pesquisados, a educação para as relações étnico-raciais proposta pelas *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* e, portanto, para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileiras.

Nesse sentido, a própria formação desses coordenadores não indica uma afinidade maior com a temática, tampouco um comprometimento ideológico com a causa do negro no Brasil ou com o combate ao racismo.

A fala da professora responsável pelas disciplinas de Literatura na UNID confirma o distanciamento desses cursos com as literaturas africanas e afro-brasileiras, do mesmo modo que enfatiza o caráter extremamente optativo da presença de sua presença no currículo do curso em questão, o que não contradiz o texto mas os princípios contidos na Lei 10639/03 e nas *Diretrizes Curriculares* correspondentes à sua aplicabilidade, o Parecer 001/2004.

3.2 O ensino de literatura e a lei 10.639/03 nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras dessas IES

A opção por utilizar, durante a realização das entrevistas, a nomenclatura genérica “literaturas de língua portuguesa”, ao invés de especificar literatura africana, afro-brasileira, negra etc. ao se referir ao objeto desse estudo, teve como objetivo lançar mão de uma estratégia para minimizar as possibilidades de enviesamento das respostas, nunca indo direto ao ponto e partindo sempre

do que é mais geral para o mais específico, procedimento conhecido como “técnica do funil”.

Da mesma maneira, a expressão “literaturas afro-brasileiras” foi utilizada, somente, quando já se tratava explicitamente do tema, na expectativa de que viessem fazer menção à literatura negra, negro-brasileira e afins. Com esse procedimento, verificou-se que o tema da pesquisa, de fato, surgiu nas respostas somente após explicitado nas perguntas, contrariando as expectativas mais otimistas de que algum entrevistado já as considerassem de antemão.

Sendo assim, segue a síntese dos pontos relacionados às IES acerca do ensino de literatura e das determinações da lei 10.639/03, abordados gradativamente durante as entrevistas.

3.2.1 O ensino de literatura nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras dessas IES

O fato de a maioria dos coordenadores ter formação e atuação em áreas e temas diferentes da literatura, sem dúvida, impactou a constituição do quadro das informações coletadas, mas isso não invalida as contribuições dos entrevistados, pois o desconhecimento de certas especificidades do campo literário também pode ajudar, por outro lado, a trazer depoimentos mais isentos de alguns lugares comuns e mais ancorados na realidade vivida por eles nessas IES⁸³.

Logo nos primeiros pontos investigados, que procuravam entender que perspectivas teóricas eram adotadas pelas IES no ensino de literatura⁸⁴, pouco se encontrou do que se buscava, pois, os coordenadores disseram não receber

⁸³ Apenas dois deles eram mais vinculados à literatura, um pela área de pesquisa na pós-graduação outra pela atuação docente.

⁸⁴ Talvez este tópico tenha sido o mais delicado no desenvolvimento da entrevista, na medida em que tensionava um pouco as relações de hierarquia que perpassam a relação entrevistador/entrevistado, uma vez que muitos deles podem ter se sentido pressionados por desconhecerem o que lhes fora solicitado.

recomendações da IES nesse sentido e nem mesmo aqueles com ligação mais estreita com a área literária chegaram a citar referências teóricas desse campo.

Esse fato pode evidenciar tanto a “departamentalização” dos conhecimentos nas IES, que restringe as especificidades da área aos professores responsáveis pelo tema do curso, quanto o uso pouco frequente de referências teóricas nesses ambientes.

Todos os coordenadores lançaram mão das referências que julgaram mais adequadas, conforme visto nos trechos que se seguem:

Uma linha teórica talvez eu não consiga te responder prontamente, [...] não é uma literatura histórica, né, ela está organizada a partir dos gêneros, tanto que os nomes das literaturas partem dessa organização bem geral mesmo, entre prosa e poética, [para saber algo] mais aprofundado dessa linha teórica teria que falar com os especialistas mesmo (coordenadora da UNI-A, 2017).

Provavelmente por partir de seu referenciamento na área da linguística e dos gêneros textuais, a coordenadora da UNI-A acabou destacando os gêneros literários, no caso, como marca das preocupações do curso em não reproduzir a abordagem historicista tradicional e pontuou suas limitações pessoais, atribuindo aos professores especialistas a possibilidade de maior detalhamento.

A coordenadora da UNI-B, que também atuava como professora de literatura portuguesa, direcionou sua fala para a prática pedagógica, assumindo que, mesmo em certa medida, uma abordagem próxima do historicismo tradicional acabava existindo.

Como é que nós trabalhamos literatura? É lógico que tem um olhar cronológico, mas não 100%, nós trabalhamos literatura com os textos, procuramos fazer essa contextualização, né? [...] a gente procura não fazer aquela abordagem só cronológica, começa na Idade Média e chega até o contemporâneo, a gente procura [...] trabalhar a literatura com o olhar mais amplo, contextualizando inclusive questões de língua portuguesa e fazer o aluno ler, entender, interpretar, mudar o olhar para as coisas, e faz ler! Mas não tem nenhuma linha mesmo... (coordenadora UNI-B, 2017).

Ao depreciar a abordagem cronológica tradicional e citar o trabalho voltado à leitura dos textos, verifica-se a tentativa de adequação ao currículo contemporâneo, no qual o estudo da língua deve partir da análise de textos, em suas diversas modalidades.

Na UNI-C, a fala do coordenador pareceu reforçar a ideia de autonomia do professor em relação às questões teóricas, mas reiterou as prescrições de conteúdo e de desenvolvimento de competências.

A gente tem uma ementa que tenta dar uma ideia de unidade entre as disciplinas, mas o estilo e aquilo que é particular da interpretação fica a critério do professor, a gente não determina que linha teórica ele vai adotar, a gente diz o que é importante ele trabalhar em termo de conteúdo, o que é importante fazer em termo de competência, mas não instituído (coordenador da UNI-C, 2017).

O trabalho com habilidades e competências é o destaque na fala da coordenadora da UNI-D, que também coordena curso de Pedagogia na IES.

A gente trabalha com habilidades e competências, o nosso modelo acadêmico é bem focado nisso, acho que tem muito de Perrenoud nele, na proposta que a gente traz aqui, do Zabala, por aí... mas não consigo indicar um... mas eu acho que é uma questão bem pontual de habilidades e competências (coordenadora UNI-D, 2017).

Não por acaso, a pedagoga citou dois teóricos de sua área, Perrenoud e Zabala, e solicitou complementação à professora responsável pelas literaturas de língua portuguesa no curso, cujas considerações focalizaram o trabalho com a palavra. Mesmo com a máxima “estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa”, procurou esclarecer que essa perspectiva não significaria usar o texto literário como pretexto para ensinar língua:

[...] a literatura, muitas vezes, é considerada como pretexto para a compreensão da língua, procedimento bastante comum na realidade pedagógica brasileira. Com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa (professora da UNI-D, 2017).

O conjunto de depoimentos assinala um contexto de “departamentalização”, comum nos campos de trabalho, no qual os profissionais acabam se aprofundando em suas especialidades a ponto de se alienarem dos demais conhecimentos da área. Assim, as especificidades teóricas de literatura

estariam restritas aos professores responsáveis pelo assunto, a ponto de um dos cursos de Letras sequer ser coordenado por alguém dessa mesma área.

A ausência de menção a linhas teóricas, autores e obras sobre literatura, na fala dos entrevistados, poderia ser entendida como um indício de distanciamento ou limitação da pesquisa nesses ambientes ou mesmo como desprestígio dos temas literários entre as pesquisas realizadas. Mas, nesse caso, quem atuasse na docência com literatura talvez trouxesse algo mais a respeito e, no entanto, ficaram mais limitados aos discursos de trabalho referenciado no texto, ao trabalho com gêneros textuais e a crítica à abordagem historicista, pautada na cronologia das escolas literárias, no ensino de literatura.

De todo modo, pode-se entender que a presença das discussões teóricas entrariam com menos intensidade nas licenciaturas dessas IES. Esse fato pode ser entendido como reflexo dos propósitos dessas instituições – diferentes das universidades tradicionais, nas quais a teoria costuma ter mais força, mesmo nos cursos de graduação –, pois se orientam pelo pragmatismo de quem se propõe a unir duas demandas, por um lado, a mão de obra trabalhadora que vê no diploma seu ingresso para melhores condições de vida e, por outro, o mercado que lucra mais com essa mão de obra certificada.

Nesse sentido, vale retomar as colocações de Silveira e Bianchetti (2016) sobre os desdobramentos da hegemonia neoliberal na educação superior e as ideias de Mollis (2006), quando vê essas novas instituições como respostas à crise da razão moderna, afetando o projeto institucional das universidades tradicionais para atender às exigências do mercado por celeridade, formando rapidamente “compradores de diplomas” (MOLLIS, 2006, p.87). Nessa lógica, as demandas do mercado pelos conhecimentos literários não seriam grandes, portanto, eles não precisariam ser enfatizados, ao contrário do que se observa em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas, como se pode notar nos depoimentos, em consonância com as orientações do MEC nascidas das reformas educativas nos anos de 1990 no bojo das transformações trazidas pela globalização.

No movimento paulatino de aproximação, durante as entrevistas, ao objeto da pesquisa, perguntou-se qual seria a perspectiva de literatura levada pelo egresso dessas licenciaturas para as salas de aula na educação básica. O fato de a pergunta ainda ser genérica em relação às literaturas em geral,

permitiu que se observasse, em suas respostas, o que apareceu mais espontaneamente no horizonte desses profissionais.

Na UNI-A, a coordenadora enfatizou a importância do ensino de literatura, caracterizada como uma necessidade e não um apêndice na formação do aluno:

[...] ele sai apto para ensinar literatura no ensino médio, inclusive, os projetos interdisciplinares que acontecem no âmbito das literaturas é com foco no ensino. [...] primeiro: que [a literatura] é necessária, não é um apêndice, de que ela faz parte da formação do aluno, que por meio da literatura ele consegue trabalhar outras questões até socioculturais, enfim, a questão da estética, também, a importância de levar a estética para o aluno e informação, então tudo isso é discutido, eles saem, até por meio desse processo do projeto interdisciplinar, eles saem aptos a desenvolver esses trabalhos (coordenadora UNI-A, 2017).

Destacando a estratégia dos projetos interdisciplinares, seu depoimento voltou a reforçar o caráter funcional do curso em deixar seu egresso “apto” a ensinar literatura no ensino médio, sob uma argumentação, ao que parece, referenciada nas primeiras publicações oficiais, mais centradas no ensino de língua do que literatura e que propunham trabalho com temas transversais.

As colocações da coordenadora da UNI-B, que também atua como professora de literatura, pareceram mais marcadas pela subjetividade e pela idealização:

[...] ele sai amando, porque [...] eles esperam ansiosamente pelas aulas de literatura que começam no terceiro semestre, no primeiro [ano] são as disciplinas mais básicas, depois começam as literaturas, começa com a portuguesa, depois a brasileira e depois a norte-americana e a inglesa e o aluno daqui sai lendo e querendo fazer ler. [...] além da fruição, ele sai com a vontade de fazer discípulos, né, que sentem e viajam como ele (coordenadora da UNI-B, 2017).

Seu ponto de vista aparece centrado na ideia de literatura apenas como fruição, atividade prazerosa que seria ansiosamente aguardada pelos estudantes, que sairiam formados do curso com motivação para proporcionar a mesma sensação aos seus alunos.

O depoimento do coordenador da UNI-C está marcado pelo exercício de reflexão e por questões mais familiares ao trato com a literatura:

[...] ele vai entender que literatura é uma linguagem muito específica e muito especial e por ser assim tem que trabalhar dentro das especificidades, mas não é necessariamente um estatuto ou trabalhar literatura ‘ah, vou trabalhar isso porque...’, a importância da coisa em si, ela tem que entender que é um produto humano, que representa o ser humano, que representa uma grandiosidade humana de fato, mas é nessa perspectiva, mas só existe enquanto diálogo com o leitor, então se o leitor, o aluno dele lá não conseguir dialogar com a aquele texto, refletir aquilo que está sendo falado, [...] discutido, ele não está trabalhando nada, né? é essa questão mesmo... (coordenador da UNI-C, 2017).

Suas ponderações quanto à linguagem, mas, principalmente, no que diz respeito à humanidade implicada nesse tipo de produção e na relação autor-obra-público remetem às perspectivas de Antonio Cândido, embora não chegue a mencioná-lo.

Na UNI-D, em virtude de a coordenadora ser de outra área, o depoimento veio diretamente da professora de literatura. Provavelmente, por estar imersa no ensino da disciplina, mas também se considerando que as contribuições da professora vieram escritas e, portanto, com melhores condições de elaboração que os entrevistados, seu relato concentrou pontos importantes para a discussão que se busca:

Creio que o professor formado pela UNI-D sairá da faculdade com a perspectiva de que a literatura, como qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, deve ser visível num trabalho com a linguagem e com a imaginação. O ensino da literatura será compreendido, então, como uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do alunado, tendo um papel formador e não apenas informativo (professora da UNI-D, 2017).

Quando considera a capacidade de formação da literatura, verifica-se mais um exemplo de proximidade aos pensamentos de Antonio Candido (CANDIDO, 1972). Ao dizer que “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, deve ser visível” no ensino de literatura demonstra uma visão mais aberta para lidar com o cânone, o que é muito interessante para o que aqui se discute, mas como o depoimento se restringiu a essa afirmação, deixa dúvidas quanto aos critérios utilizados para a seleção desses textos. Isso remete ao que é discutido nas OCNEM, no sentido de que não basta a “intenção literária” ao texto para garantir a sua adoção.

As projeções apresentadas pelos entrevistados sobre a perspectiva de literatura dos egressos dos cursos dessas IES, certamente, têm sua dose de idealização e de adequação discursiva diante do que fora solicitado. Sobre isso, é válido ponderar que “a entrevista não é arrancar a verdade das pessoas.”, afinal, “essa ‘verdade’ pode variar de acordo com vários fatores, inclusive o tempo” (BEAUD e PIALOUX, 2009).

Colocar em perspectiva o papel formador da literatura pode ajudar a sintetizar o quadro projetado por esses depoimentos, quando se considera que a formação de leitores literários requer professores que o sejam (OLIVEIRA, 2013, p.265).

Nesse sentido, é perceptível a fragilidade ou até inexistência da formação literária voltada para a educação étnico-racial, africana e afrobrasileira nas instituições estudadas. A formatação do curso, aliada ao perfil dos estudantes, à formação dos coordenadores e da ênfase na literatura em geral, mostram como a especificidade da discussão não é considerada conforme a legislação prescreve.

Do mesmo modo, destacou-se a falta de comprometimento ideológico desses sujeitos com a temática e seus desdobramentos na sociedade.

3.2.2 O espaço das literaturas prescritas pela lei 10.639/03 nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras dessas IES

A investigação mais específica acerca da presença das literaturas em questão nesta pesquisa teve início pela sondagem do interesse apresentado pelos estudantes do curso. Em antecipação ao tema, a fala da coordenadora da UNI-A mencionou a necessidade de atendimento à legislação e também destacou a postura generalizadamente passiva dos estudantes em relação ao curso e seus conteúdos curriculares:

No geral, os alunos não sabem o que esperar do ensino, mas os nossos planos de ensino preveem, principalmente [os planos] de literatura brasileira, considerando que nós temos aquela legislação que tem que atender. Nós não temos uma disciplina de literatura africana na matriz, não temos isso, mas nós temos dentro do plano de literatura brasileira um atendimento a esse quesito legal. Mas o aluno em si... ele segue aquilo que está sendo proposto, assim, nunca tive nenhuma

manifestação dos alunos em dizer: “eu quero tal conteúdo ou tal conteúdo”, não só em relação à africana, em qualquer outra área mesmo nas literaturas estrangeiras, né, eles não... nunca ocorreu de eles trazerem uma manifestação de “olha, tem um autor da atualidade que a gente quer estudar”, nunca aconteceu isso. (coordenadora da UNI-A, 2017).

Segundo seu raciocínio, as literaturas africanas e afro-brasileiras estariam em patamar de igualdade com as demais na indiferença ou desinteresse dos alunos tomados pela passividade e a ignorância.

Já na UNI-B, o cenário seria diferente, pois haveria um grande interesse dos estudantes por essas literaturas e toda temática “afro”, segundo a coordenadora:

[Os estudantes] têm um interesse ma-ra-vi-lho-so! A gente trabalha com a [literatura] brasileira, com a portuguesa, norte-americana e inglesa, toda vez que vai falar em literatura afro eles ficam encantados porque eles querem, eles querem aprender literatura afro, inclusive, nós temos uma disciplina que fala de relações afrodescendentes e muitos optam por fazer essa optativa com essas relações, eles se interessam muito! Eu acho que é a novidade também, é a nossa cultura, né? Nossa história, nossa cultura, a influência negra na cultura brasileira, e esses movimentos todos, né, de inclusão, essas novas políticas, eu acho que essa juventude que vem para o curso de letras, eles têm uma sensibilidade muito interessante com o mundo, né? por isso mesmo eles se interessam mesmo, né? (coordenadora da UNI-B, 2017).

Ela chega a mencionar a disciplina “Relações étnico-raciais e afrodescendência” como exemplo de interesse pelo tema, lembrando que se teve acesso ao plano de ensino dessa disciplina optativa que não trata das especificidades literárias e é disponibilizada a todos os cursos da IES. A utilização do termo “afro” – expressão não usual no campo literário – evidenciou um desconhecimento das especificidades da área. Em meio a considerações marcadas pelo tom ufanista que exalta a “influência” negra na cultura brasileira, a coordenadora também aproximou ideias do âmbito social com as subjetividades ao descrever uma “sensibilidade muito interessante com o mundo” trazida pelos estudantes do curso e os movimentos de inclusão social, com as novas políticas, nas quais se subtede estaria incluída a lei 10.639/03.

O depoimento do coordenador da UNI-C foi o que denotou maior intimidade com as literaturas africanas:

[...] a característica da literatura africana que é uma literatura inédita em termos de ideia ocidental, a gente tem uma ideia de mundo e a africana quebra completamente essa ideia, é interessante isso, não tem relação de ‘ai, eu preciso dar [literatura] africana porque coitado do africano’, pelo contrário, eu vou estudar o africano porque a literatura africana tem um frescor, ela tem algumas coisas originais em termos de pensamento humano que eles ficam muito atraídos, mas é natural mesmo, ela é fantástica, ela é muito diferente em termos de literatura, então é por isso, não tem nada específico que a gente faça, é a característica da própria literatura mesmo (coordenador da UNI-C, 2017).

Segundo seu ponto de vista, os estudantes seriam naturalmente atraídos pela literatura africana pelo fato de ela trazer uma ideia de mundo que rompe com as ideias ocidentais, a ponto de não ser necessário que se faça “nada de específico”, alcançando uma condição quase sobrenatural. Ao enumerar adjetivos enaltecendo dessa literatura – em virtude de ser “inédita”, “interessante”, ter “um frescor”, ser “fantástica” – sugeriu uma intenção de sobrepor a conotação positiva, do valor da literatura em si, à negativa do discurso vitimista que taxa o africano de “coitado”.

A positivação que ele faz da literatura africana pode dar a entender a sua aprovação ao ideário da lei 10.69/03, mas isso suscita um ponto confuso de sua fala, pois, em outro momento da entrevista, ele critica o modo de implementação da lei:

A lei é ruim, a ideia é boa: de se entender, de se valorizar minorias, problemas históricos, mas da maneira como ela é implementada faz com que todo mundo, [...] faça isso como obrigação [...] é querer enfiar a força uma ideia assim que nem o sujeito [professor] que dá [o conteúdo da disciplina] acredita (coordenador da UNI-C, 2017)

A sua afirmação de que o problema não estaria nos propósitos da lei, mas no modo de implementá-la – em caráter de obrigatoriedade – contém pelo menos duas contradições: querer que uma lei não lide com imposições e esperar que a maioria dos professores já esteja suficientemente convicta da importância de um trabalho, cuja obrigatoriedade legal passou a existir justamente para deflagrar um processo para promover essa convicção.

Na UNI-D, a professora teceu suas considerações a partir do quadro de limitado capital cultural dos estudantes que havia descrito:

[...] pelas literaturas de língua portuguesa, o interesse dos alunos existe, até porque são disciplinas presentes na matriz curricular do curso. Quanto às literaturas africanas, não se pode dizer o mesmo, haja vista que a matriz curricular, até o presente momento, não contemplou disciplinas desta área (professora da UNI-D, 2017).

Ao destacar a presença de disciplinas na matriz curricular como premissa para o interesse apresentado dos estudantes – no sentido de que os estudantes só teriam condições de se interessar pelo tema no decorrer dos componentes curriculares – deixou a dúvida se teria desconsiderado as oportunidades de contato com essas literaturas que ela própria relatou ter lhes proporcionado ou se essas ocasiões seriam tão rápidas e isoladas, a ponto de não haver tempo para que demonstrassem interesse. Ainda que sutilmente, transpareceu um endosso às limitações intelectuais desse alunado e isso levou a questionamentos sobre a motivação docente com a aprendizagem de seus alunos quando se atua sob as configurações de “modelo pedagógico” no qual o papel do professor é menos autoral e autônomo, como acontece nesse caso, da UNI-D, vinculada ao grupo Kroton. Seria esse modelo responsável por instilar no professor a ideia – mesmo inconsciente – de aluno “tábula rasa” denunciada por Freire (1989) quando trata da educação bancária?

É curioso notar que, embora ela tenha utilizado a expressão “literaturas de língua portuguesa”, segundo o seu depoimento faz entender, as literaturas africanas de língua portuguesa estariam excluídas desse conjunto. Nesse sentido, aparece mais um exemplo explícito da falta de familiaridade com o assunto, ato falho revelador dos referenciais eurocêntricos da sua formação ou ambos.

A propósito das nomeações utilizadas – literatura africana ou “afro” –, conclui-se que apenas as literaturas africanas, de língua portuguesa, figuram no horizonte dos entrevistados. Não houve menção conceitual ou nominal à literatura afro-brasileira em nenhuma de suas variantes.

Lamentavelmente, foi constatado que os debates que envolvem a literatura afro-brasileira estão distantes da realidade dessas IES, assim como as literaturas africanas ainda chegam timidamente, às voltas com um imaginário ideologicamente marcado por discursos arraigados de manifestações do mito da democracia racial, ainda tão forte e presente, e com desconhecimento,

demonstrado na falta de familiaridade com as palavras, os assuntos e as discussões em pauta.

Quanto à legislação propriamente dita, os indícios são de reconhecimento da normativa em si, na perspectiva de atendimento às demandas legais, conforme é estabelecido pela organicidade de cada IES. Isto é, sua presença é entendida como obrigatória e a abordagem parece ser de caráter mais administrativo do que político-pedagógico.

De modo geral, a percepção que se teve do trabalho das IES, no campo da literatura prescrita pela lei 10.639/03, esteve em consonância com as hipóteses iniciais propostas nesta pesquisa, que previam limitação tanto na presença nos conteúdos quanto na abordagem pedagógica.

No que tange às oportunidades oferecidas aos estudantes para conhecer e aprender mais sobre literaturas africanas e afro-brasileiras nessas IES, foram encontrados os seguintes quadros:

a) Espaço das literaturas africanas e afro-brasileiras na UNI-A

IES	DISCIPLINA(S)	OUTRAS OPORTUNIDADES
UNI-A	Literatura Brasileira I Literatura Brasileira II (seriam contempladas nessas disciplinas)	Projetos de ensino de literatura, colóquios de literatura. Alguns títulos no catálogo geral da biblioteca, que não foram encontrados no acervo ou pertencentes a unidades.

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

De acordo com a coordenadora da UNI-A, o curso de Letras contava com seis disciplinas de literatura de língua portuguesa, das quais duas eram de cunho teórico e quatro tratavam propriamente de literatura, portanto, as disciplinas Literatura Brasileira I e II juntas ocupavam um terço do espaço dessa área. As literaturas africanas e afro-brasileiras participariam do conteúdo dessas disciplinas e, ocasionalmente, como tema em eventos, nas seguintes condições: “quando a gente faz os colóquios de literatura, a gente procura contemplar todas

as literaturas que nós não temos aqui, [...] a gente não dá prioridade para a africana...” (coordenadora da UNI-A).

Por mais de uma vez durante a entrevista, houve a impressão de que ela pudesse estar se sentindo cobrada por uma patrulha que prescrevesse um tratamento privilegiado às literaturas aqui estudadas. Segundo sua avaliação, na UNI-A:

A legislação é contemplada, [ela] não exige que você tenha a disciplina, ela exige que os conteúdos sejam trabalhados, então ela está integralmente contemplada. Agora, por uma decisão do próprio grupo, não se considerou necessária a inclusão de uma disciplina para isso, até porque a dimensão que se trabalha literatura é uma dimensão mais genérica e não uma dimensão... por escolas, então dessa maneira os professores também ficam bastante livres para trabalhar com essas obras (coordenadora da UNI-A, 2017).

Segundo se pode perceber, o seu ponto de vista, respaldado pela decisão dos professores, seria algo satisfatório para que a formação acadêmica proporcionasse condições aos futuros professores para trabalhar literatura numa “dimensão genérica” em reduzido espaço da grade curricular. Assim como a liberdade dada aos professores do curso para trabalhar com obras de literatura africana no conjunto da literatura brasileira garantiria “integralmente” o cumprimento da lei 10.639/03.

Mais uma vez, a insistência em situar as literaturas africanas em condição de igualdade de tratamento em relação às demais, soa mais uma postura defensiva do que uma realidade:

Quando a gente foi mexendo nas matrizes, elas sempre permaneceram em equilíbrio com as outras demandas, nunca houve uma priorização do ensino de literatura e nunca houve o detrimento do ensino de literatura, sempre houve um equilíbrio das demandas em termos de carga horária (coordenadora da UNI-A, 2017).

Quanto à possibilidade de ter havido algum crescimento no espaço destinado a essas literaturas nos últimos anos, reconheceu um crescimento por força da legislação que acabou inserindo-as no plano de ensino:

Houve um crescimento, né, principalmente para atender uma legislação que exigia isso. Então, nos últimos anos, houve um crescimento nesse sentido porque antes ela não estava no plano de ensino [...] não vou dizer que antes era zero do

assunto, até porque eu não vou ter memória para dizer isso para você, mas em termos de crescimento, certamente houve crescimento quando a legislação nos obrigou a deixar isso registrado, provado que a gente está fazendo efetivamente. (coordenadora da UNI-A, 2017).

Mas sua resposta ainda mostrou relutância para reconhecer a possibilidade de não haver existido trabalho com essas literaturas no curso. Essa resistência em assumir uma possível inadequação pareceu extrapolar o monitoramento que pudesse estar fazendo por autoimposição apesar das condições flexíveis delimitadas para a conversa – com garantia de anonimato, por exemplo – sugerindo, assim, razões mais subjetivas como o desconforto racial.

b) Espaço das literaturas africanas e afro-brasileiras na UNI-B

IES	DISCIPLINA(S)	OUTRAS OPORTUNIDADES
UNI-B	Literatura Portuguesa (uma ou duas aulas seriam destinadas às literaturas africanas de língua portuguesa)	Eventos culturais com música, leitura de textos, dramatizações, palestras sobre o assunto, eventos acadêmicos, atividades de nivelamento. Não houve acesso à biblioteca.

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Na UNI-B, a coordenadora informou que as literaturas africanas e afro-brasileiras seriam um tópico da disciplina “Literatura Portuguesa”, e, conforme ponderou, a “literatura africana entra [em] outras disciplinas como atividade, quando eles chegam para aprender esse conteúdo dentro da “[literatura] portuguesa”, eles já estão mais ou menos informados, já [estão] gostando, né?” (coordenadora UNI-B, 2017). Ela explicou que:

Os conteúdos de afro entram na literatura portuguesa e tem um capítulo para literatura afro, não é uma disciplina independente, ele está dentro de literatura portuguesa, quando chega esse momento, o professor que é o especialista entra e trabalha com

isso e nós procuramos fazer literatura afro parte de nossos eventos culturais, com música, com leituras, textos, dramatizações, dar palestra sobre o assunto... (coordenadora da UNI-B, 2017).

O professor especialista mencionado seria, no caso, uma docente que frequentou disciplinas de literatura africana na USP e, mais uma vez, se verifica uma possibilidade de contato pontual e esparsa com a literatura africana de língua portuguesa, fato que é avaliado com franqueza pela coordenadora quando discorre sobre o espaço destinado às literaturas reivindicadas pela lei 10.639/03:

Não tínhamos nada, faz... quatro anos que foi inserido dentro da [disciplina] “literatura portuguesa”. Entrava como sugestão, agora entra como conteúdo, faz quatro anos... [...] Esse espaço continua diminuto, a meu ver, deveria ter uma disciplina só para literatura afro e não tem, ela está dentro da “[literatura] portuguesa” que já é apertada (coordenadora da UNI-B, 2017).

Com muita precisão vê-se que, mesmo com certo avanço, o espaço dado a essas literaturas na UNI-B é quase inexistente.

c) Espaço das literaturas africanas e afro-brasileiras na UNI-C

IES	DISCIPLINA(S)	OUTRAS OPORTUNIDADES
UNI-C	Literaturas Africanas Lusófonas	Congressos, durante o trabalho com análise do discurso e da prática de ensino. Alguns títulos no catálogo geral da biblioteca (localizados em acervos de outras unidades).

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

O coordenador da UNI-C foi quem mais discorreu sobre o assunto, tratando, primeiramente, de certo pioneirismo da IES e de alguns de seus profissionais em relação ao assunto:

Antes da lei, a gente já tinha [disciplina de literatura africana], até porque um dos professores aqui da instituição é um dos

sujeitos que mais defende essa coisa do ensino de literaturas africanas na escola, [...] fala muito sobre isso, [ele atua] na pós-graduação; antes mesmo da lei a gente já tinha essa preocupação e já sabia da qualidade, eu gosto de literatura africana antes da lei, o mal da lei é que faz com que se aplique mal, para cumprir tabela, então esse é o problema da lei, das leis em geral, então a gente tem que entender para que serve a lei, tentar entender o espírito da lei para fazer render alguma coisa, 'ah, legal, estão incentivando as africanas', no nosso currículo, nós mantivemos a única literatura que tem características espaciais é a africana, quebramos tudo, não tem mais literatura brasileira, não tem mais portuguesa, é tudo literatura de língua portuguesa, no entanto, africana continua sendo como africana, porque ela tem característica, ela merece ser estudada nessa questão espacial, as outras não, as outras estão diluídas, já têm muito diálogo, então, independente da lei, falar que tem que ter mais horas, a gente já tem uma disciplina que já é 80⁸⁵ horas por semestre, fora o que é discutido mesmo dentro dessas de língua portuguesa, você pode também colocar africana dependendo do professor. (coordenador da UNI-C, 2017).

Ainda que haja, efetivamente, uma relação mais estreita da UNI-C com as literaturas africanas, há que se refletir sobre em quais parâmetros isso ocorre, conforme se pôde observar na ementa da disciplina a que se teve acesso: há um recorte restrito às literaturas de língua portuguesa, sob uma perspectiva de relevo fortemente lusitano. Contradizendo as reivindicações da Lei e das Diretrizes Curriculares que a norteiam, que reivindicam justamente uma aproximação com a cultura africana na expectativa de dispensar intermediários após séculos de colonização europeia.

Em seu estilo repetitivo, o coordenador retomou as críticas à lei e enalteceu a literatura africana, o que não ajudou no entendimento de sua argumentação. No modo como se expressa, pareceu que a lei tiraria a legitimidade do ensino dessa literatura, pois isso só seria possível quando ocorrem as condições ideais nas quais se vê inserido na UNI-C: o *status* de quem já detinha previamente o conhecimento e a apreciação, o “gosto” por essa literatura. Como se a legitimidade só coubesse a “iniciados” no assunto. Em suma, suas palavras deixaram transparecer o posicionamento de quem se vê

⁸⁵ No plano de ensino da disciplina “Literaturas africanas lusófonas” consta carga horária de 68 horas.

numa zona de conforto e se nega a mirar para as demandas que ainda permanecem.

Como as outras coordenadoras, ele também pontuou que “literatura africana não é uma disciplina obrigatória”, mas “estudos afro-brasileiros são obrigatórios na instituição de ensino superior” (coordenador da UNI-C, 2017), e manteve-se restrito à literatura africana, assim como reiterou que todo aluno do curso passaria obrigatoriamente pela disciplina “Literaturas africanas lusófonas” uma vez que:

O ensino público gosta de fazer essa coisa de você poder fazer o seu percurso, a gente tem poucas disciplinas eletivas. Não dá para a gente dar tanta autonomia para o aluno porque você é obrigado a ter muito departamento e a gente não tem tanto departamento (coordenador da UNI-C, 2017).

É interessante registrar esse ponto de vista sobre o funcionamento das disciplinas entre IES privadas, pois isso pode ser interpretado como um reforço na ideia de que tanto componentes eletivos quanto optativos podem ter um grau maior de efetividade nos cursos dessas instituições do que costumam ocorrer em IES públicas, nas quais nem sempre elas chegam a constituir turma ou têm turmas muito pequenas. Esse dado poderia auxiliar na definição de pautas de reivindicação nos embates pela ampliação das oportunidades de contato com as literaturas africanas e afro-brasileiras na formação dos novos professores.

A única menção feita por esse coordenador à temática afro-brasileira não parece especificar as literaturas. Com sua fala prolixa, disse que seria uma outra disciplina, mas dá a entender que ele refere-se, provavelmente, a um trecho do documento *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* – entregue junto com ementas em 2015 –, que ele caracteriza como uma ementa desprezível:

[...] é das disciplinas mais ideológicas do universo! Qualquer sujeito que falar ao contrário tem que tomar remédio, é uma bobagem, é querer enfiar a fórceps uma ideia assim que nem o sujeito que dá acredita, se você já olhou essa ementa, você deve ficar assim... [faz expressão de espanto] pavoroso, você fica assim ‘nossa senhora!’, porque fica parecendo que nós vivemos em outro país, [...] Inclusive, muita gente na Universidade de São Paulo faça isso como obrigação ‘ó, tem que falar de afro-brasileira, vamos estudar, sei lá, Palmares...’,

estuda-se Palmares [...] como quem estuda a Demanda do Santo Graal, com a mesma distância, século XIII, Europa, então, não tem a mínima relação (coordenador da UNI-C, 2017).

As suas repetidas críticas ao viés ideológico que atribui à Universidade de São Paulo, instituição onde desenvolveu projetos de mestrado e doutorado, parecem alcançar o nível da divergência pessoal, pois, mais uma vez, sua crítica parece residir no fato de que a arbitrariedade da lei seria abusiva, já que as pessoas não são especialistas no assunto, ignorando que seu propósito seria justamente contribuir para o aumento no número de especialistas e interessados no assunto.

Na sua avaliação, o estudante do curso de Letras da UNI-C encontraria as questões propostas pela lei 10.639/03 com “bastante frequência”, pois estariam presentes em muitos congressos, “dentro da análise do discurso” e “da prática de ensino se trabalha muito com isso” e não haveria crescimento no espaço para literaturas africanas e afro-brasileiras no curso por culpa das imposições da lei:

[...] como [o espaço das literaturas africanas e afro-brasileiras no curso de letras] é algo que foi articulado de cima para baixo, ele vai ficar do tamanho que de cima para baixo veio, no dia que articular isso de uma outra perspectiva, talvez aumente. Nós aumentamos porque o gosto que nós temos, eu especificamente tenho um gosto muito grande pela literatura africana, então é uma questão da gente pensar também que é uma literatura contemporânea muito atuante e muito interessante enquanto perspectiva para se entender a literatura, mas eu garanto que se você for por aí [em outras IES] o pessoal tem feito, 40 horas, 20 horas e olhe lá, para cumprir mesmo a demanda da coisa [enquanto, segundo ele, a UNI-C garantiria 80 horas de disciplina por semestre] (coordenador da UNI-C, 2017).

Assim, de acordo com o coordenador, a UNI-C registraria uma ampliação no atendimento às demandas da lei 10.639/03, devido ao gosto que sua equipe tem pela literatura africana, ao ter em sua grade curricular a disciplina eletiva “Literaturas Africanas Lusófonas”. Ficou subentendido, desse modo, que essa oferta contemplaria os propósitos da lei com larga margem de vantagem em relação às IES concorrentes.

De fato, essa foi a única disciplina pertinente ao ensino das literaturas prescritas pela 10.639/03 encontrada entre todas as IES durante a pesquisa, contudo um olhar mais detido ao seu plano de ensino⁸⁶ causou inquietações.

O documento relativo à disciplina “Literaturas Africanas Lusófonas” (vide Anexo A), acessado em 2017, obedece a uma formatação feita para comportar frases curtas em uma única página. Na sua organização, constam os itens: ementa; objetivos; conteúdo programático; bibliografia básica; bibliografia complementar e os itens finais: “relação com quadro de competências e habilidades – MEC” e “relação com conteúdos curriculares – MEC”.

Prevista para o sexto semestre do curso, com carga de 68 horas semestrais, a apresentação da disciplina provoca questionamentos a começar pelo nome.

Hoje em dia, o uso do termo “lusófonas” é considerado inapropriado⁸⁷, quando se considera o processo sócio-histórico que envolve os países colonizados por Portugal em África, territórios onde ainda há questões identitárias, políticas e sociais a se resolver. Do mesmo modo, como é equivocado adotarem literaturas africanas de “expressão portuguesa”. Tania Macêdo, em seu texto de 2010, *O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil* explicita que:

No campo das literaturas de língua portuguesa produzidas na África e presentes nos currículos das universidades brasileiras, a questão de nomenclatura não resvala para paragens polêmicas, como na literatura afro-brasileira/negra, posto que entre os pesquisadores e professores do Brasil a denominação “literaturas africanas de língua portuguesa” é unânime. Compartilhamos a visão de que as literaturas produzidas em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe são autônomas e que sua expressão é particular, única e não portuguesa (MACÊDO, 2010, p.280-281).

Se a escolha lexical discrepante da unanimidade avalizada por Macêdo já causa estranhamento, a situação se agrava quando se defronta o posicionamento de Alfredo Margarido, em trecho retirado da obra que consta na

⁸⁶ Vide Anexo A ao final desta dissertação.

⁸⁷ Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS) identificam quais países adotaram o português como língua oficial, mas na maioria dos casos, isso não significa uma maioria de falantes desse idioma na população e tampouco de sujeitos identificados com a cultura portuguesa.

própria bibliografia complementar da disciplina, *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*:

Essas observações são indispensáveis para explicar a razão pela qual renunciava à designação clássica de literaturas africanas de expressão portuguesa, que também utilizei com alguma frequência, para a substituir pela de literaturas de países africanos de língua portuguesa. A primeira razão reside no lastro colonialista patente numa designação como de expressão portuguesa. Não se trata e escrever em língua portuguesa, mas de se manter fiel à expressão do outro lado, dizendo que se trata da expressão portuguesa, reduz-se automaticamente o campo de afirmação destas literaturas, impedindo a integração das formas orais das línguas autóctones (MARGARIDO, 1980, p.8-9).

É certo que o propósito de uma bibliografia, para formação de professores, principalmente, não deve primar pelo discurso uníssono, trazendo diferentes pontos de vista, mas não parece ser o caso. Como nos “objetivos específicos” e “no conteúdo programático” é utilizada a forma “literatura africanas de língua portuguesa”, poderia tratar-se de um descuido, mas pelo fato de “lusófonas” estar justamente no título da disciplina isso seria muito improvável. Transparece-se, assim, mais um caso de alinhamento a posicionamentos político-ideológicos portugueses ou falta de senso crítico e/ou atualização nos parâmetros utilizados para redação do documento ou até para a criação da disciplina.

Em que pese a concisão do texto e caráter de projeção de seu conteúdo, há imprecisões que geram dúvidas. Por exemplo, a ementa diz “Formação, identidade e escrita da literatura africana de países como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e suas relações com a literatura brasileira. Visão panorâmica das literaturas africanas de expressão portuguesa”, enquanto os “objetivos específicos” dizem “Estudar a história das literaturas africanas de língua portuguesa, da crítica literária de autores paradigmáticos de Portugal e do Brasil”, sem fazer menção aos países africanos, isso seria mais um descuido ou um equívoco? Ou ainda, eventualmente, se fosse o caso de crítica literária feita por autores portugueses e brasileiros sobre essas literaturas africanas, não deveriam constar na bibliografia?

Outro ponto, quando se considera o estudo da “história das literaturas africanas” mantém afastada a ideia de contato com a literatura propriamente dita e quando isso é confrontado com a bibliografia, vê-se que praticamente não há obras literárias, há apenas antologias, como a elaborada por Maria Aparecida Santilli. A propósito da bibliografia, ela também parece pouco respaldar o tema das “relações com a literatura brasileira”.

Quando o “conteúdo programático” cita “aspectos” da história, “aspectos” da literatura também sugere superficialidade no tratamento dado à “formação, identidade e escrita da literatura africana” anunciadas na ementa. Ainda que haja consciência da brevidade da ementa, que, por sua vez, concede ao docente certa autonomia para elaborar conteúdos e escolher procedimentos didáticos e recursos metodológicos, a sua relação com a literatura “lusófona” sugere que há, de fato, limitações de cunho ideológico e de cumprimento do que está posto na legislação e Diretrizes Curriculares aqui tratadas.

Da mesma maneira, pensando na aplicabilidade correta da lei em pauta, o ideal seria que considerassem a produção dos demais países africanos, afinal, a lei trata de África e não apenas dos países de língua portuguesa. E, ainda, quando o último item do conteúdo programático indica “a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula” (documento 1 UNI-C), vê-se também pouco respaldo para isso na bibliografia e no conjunto do documento, a ponto de não se conceber que haja tratamento efetivo da literatura afro-brasileira no âmbito da “cultura” mencionada.

Por fim, a utilização de campos contendo itens do quadro de habilidades e competências do MEC pareceu um indício das preocupações institucionais com o cumprimento das prescrições que garantam a boa avaliação externa.

Assim, apesar da concisão e da natureza mais burocrática do documento, as reiteradas imprecisões e impropriedades apresentadas pelo coordenador, e, acima de tudo, a diminuta presença do texto literário que sugere, dão margem a caracterizar o teor da disciplina como distante do esperado pelas propostas da lei 10.639/03, conforme detalham as *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, de 2004, e as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, de 2006.

Vale registrar que, embora não tenha declarado filiação a nenhuma linha teórica quando fora perguntado a respeito, pôde-se depreender dessas suas declarações uma estreita relação com as concepções pós-modernas do não-lugar, das fronteiras fluidas que não dariam conta do “caso” africano, que ainda exige ser estudado em seu espaço, devido a tantas particularidades de natureza “calibanesca⁸⁸” provavelmente. Em meio a tantas referências, pareceu perdido em contradições.

d) Espaço das literaturas africanas e afro-brasileiras na UNI-D

IES	DISCIPLINA(S)	OUTRAS OPORTUNIDADES
UNI-D	(não consta)	Aproximação do alunado com autores da literatura africana em práticas pedagógicas complementares sempre que possível. Algumas dezenas de títulos no catálogo geral da biblioteca (localizados em acervos de outras unidades).

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A professora de literatura da UNI-D, encaminhada pela coordenadora que desconhecia as especificidades do curso e temia ser “leviana” em se posicionar nessa condição, informou que, até aquele momento, a matriz curricular do curso de Letras não havia contemplado disciplinas sobre literaturas africanas ou afro-

⁸⁸ Expressão referente às literaturas africanas abandonada devido ao forte cunho colonialista. O estudioso Francisco Salinas Portugal, ao tratar do assunto, tece as seguintes considerações: “A grande metáfora shakespeariana de um Caliban monstruoso a roubar a fala do proscrito e feiticeiro Próspero serviu para criar um adjetivo que, metaforizando a metáfora, quis definir as literaturas africanas. Ora, estas literaturas não são calibanescas, mas africanas, elas não procedem do “roubo” de uma fala qualquer; surgindo de um brutal confronto cultural obrigam Caliban a (re)inventar a sua fala; ela não surge, portanto, *ex nihilo* de uma noite da linguagem, ele tem a sua própria fala e a sua língua, tem a ilha, espaço fechado da firmeza de suas origens mas também de sua abertura ao mundo” (PORTUGAL, 1999, p.9).

brasileiras. No entanto, valia-se de sua própria formação para eventuais intervenções:

[...] em minha graduação na universidade de São Paulo, tive a oportunidade (em disciplinas optativas), de ter cursado alguns módulos dessas literaturas, por meu interesse pela área. Dessa forma, sempre que possível, procuro inserir em práticas pedagógicas complementares a aproximação do alunado com autores, como Mia Couto, Pepetela, Agualusa, dentre outros, até porque as literaturas africanas estabelecem um notável diálogo com a literatura brasileira (professora da UNI-D, 2017).

Mais uma vez, presume-se que a referência esteja circunscrita às literaturas africanas de língua portuguesa – o que não seria surpresa, afinal, elas são o objeto em destaque nas disciplinas do curso de Letras uspiano, frequentado por ela durante sua graduação. Restaria saber com mais precisão: quanto tempo comportaria o “sempre que possível”? Qual seria a regularidade desses eventos? Enfim, qual a qualidade e efetividade possíveis a essas intervenções nessas condições dependentes da boa intenção da professora?

e) Autores e obras das literaturas africanas e afro-brasileiras em cada IES

Durante todo o trabalho de campo, os entrevistados chegaram a citar – de modo espontâneo e, quando isso não ocorria, de modo estimulado – apenas nomes de autores africanos.

Por ordem de recorrência, foram mencionados, respectivamente: Pepetela, Mia Couto, Luandino Vieira e José Eduardo Agualusa.

A coordenadora da UNI-A, demonstrando sua declarada falta de intimidade com o tema, chegou a mencionar as obras *Mayombe*, com certa dificuldade na pronúncia, de Pepetela, e *Os cus dos Judas*, de António Lobo Antunes, que não se enquadra em literatura africana:

Mayombe tem lá na biblioteca, eu sei que *Os cus dos Judas* tem lá na biblioteca, porque são livros que a gente já usou, que a gente já deu palestra sobre isso, que nós já tivemos professores preparando palestras sobre esses conteúdos, então eu tenho certeza que esses livros estão lá, agora eventualmente outros livros que eles estejam usando na sala e que não estejam no plano de ensino, mas que ele propôs como uma leitura complementar, ou um trabalho, ou que está relacionado a uma

escolha do aluno em função do trabalho interdisciplinar eu não sei se vai estar lá na biblioteca (coordenadora da UNI-A, 2017).

Segundo ela, o acervo da biblioteca contemplaria sempre 100% dos livros teóricos selecionados nos planos de ensino e as obras literárias “em grande parte”, o que atenderia às demandas das palestras, trabalhos e eventos relacionados ao curso, dentre outras possibilidades. Durante a incursão à biblioteca da unidade, foi possível explorar o catálogo geral eletrônico da UNI-A, via sistema de busca. O resultado pareceu referendar, em parte, o que a coordenadora havia dito, pois constavam títulos teóricos e literários, entretanto, destacaram-se a pequena quantidade de exemplares e o fato de a maioria estar alocada em diferentes *campi* ou não ter sido encontrada na estante, na ocasião, nem com o auxílio de um funcionário que não soube informar o motivo das ausências.

Em síntese, foram encontrados apenas nos catálogos eletrônicos:

Na UNI-A: 1 exemplar de *Mayombe*, de Pepetela; 3 exemplares de *Paralelas e Tangentes: entre literaturas de língua portuguesa*, de Maria Aparecida Santilli; 1 exemplar de *De voos e ilhas: literatura e comunitarismo*, de Benjamin Abdala Junior; 1 exemplar de *Palavra de poeta: Cabo Verde e Angola*, de Denira Rozário; 3 exemplares de *Cadernos Negros* do grupo Quilombhoje; todos fora da estante ou em acervos de outros *campi*.

Na UNI-B, infelizmente, não foi possível ter acesso à biblioteca.

Na UNI-C⁸⁹, foram encontrados: 1 exemplar de *Mayombe*, de Pepetela; 12 exemplares de *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, organizado por Rita Chaves; 1 exemplar de *A vida no céu*, de José Eduardo Agualusa; 1 exemplar de *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus; todos, em tese, em acervos de outros *campi*.

⁸⁹ Afixado à parede da biblioteca da UNI-C havia um painel com o *ranking* das obras mais consultadas nos cursos, em sua maioria tratava-se da bibliografia básica passada pelos professores. Dos 12 títulos ranqueados no curso de “letras/tradutor intérprete”, constatou-se o predomínio temático da área de linguística e edições de cunho introdutório: “Prática de texto: para estudantes universitários”, de Carlos Alberto Faraco; “Para entender o texto: leitura e redação”, de José Luiz Fiorin; “Total english: student book: intermediate”, de Antonia Clare; “Introdução à linguística”, de José Luiz Fiorin; “Essential grammar in use...” de Raymond Murphy; “Oficina de texto”, de Carlos Alberto Faraco; “O estilo nos textos de história em quadrinhos, mídia, literatura”, de Norma Discini de Campos; “O que é semiótica”, de Lucia Santaella; “Preconceito linguístico”, Marcos Bagno; “Moderna gramática portuguesa”, de Bechara; “Nova gramática do português”, de Celso Cunha.

Na UNI-D, foram encontrados: 1 exemplar de *As aventuras de Ngunga*, 3 exemplares de *Mayombe* e 2 exemplares *Yaka*, de Pepetela; 12 exemplares de *Literatura e marginalidade*, de Vima Lia Martin; 5 exemplares de *Cadernos Negros*, do grupo Quilombhoje; 1 exemplar de *Flash crioulo sobre o sangue e o sonho*, de Cuti; 2 exemplares de *Nós matamos o cão tinoso*, de Luís Bernardo Honwana; 1 exemplar de *Contos e lendas afro-brasileiros: A criação do mundo*, de Reginaldo Prandi; todos em acervos de outros *campi*. Contudo, a coordenadora explicou que ainda faziam uso de um programa do modelo pedagógico anterior que fornecia publicações em versão personalizada para IES, com preços muito inferiores aos preços de mercado em virtude de acordos com autores e editores.

Em seu depoimento, a professora de literatura também pontuou que além desse material, os alunos costumavam acessar as bibliografias complementares “bem como artigos e textos disponibilizados pelo professor da disciplina” (professora da UNI-D, 2017):

Sempre oriento os alunos a adotarem uma postura de autonomia em relação aos estudos, a frequentarem a biblioteca da faculdade, pesquisarem textos e livros, independente do que é solicitado pelo professor, uma vez que, enquanto estudantes universitários, são responsáveis pela própria formação (professora da UNI-D, 2017).

Apesar do incentivo da professora para os estudantes desenvolverem autonomia e interesse pela pesquisa, o recurso mais utilizado seria, principalmente, o acesso a e-books, via perfil eletrônico, o que traria muitas facilidades, segundo a coordenadora: “O MEC fala dos livros da bibliografia complementar, tem uma porcentagem mínima que as escolas, as faculdades têm que ter, a gente garante um a um porque pelo e-book todo mundo tem acesso. Não tem espera, né?” (coordenadora UNI-D, 2017).

Como esses títulos são adquiridos conforme a bibliografia das disciplinas, entende-se que não existiriam obras vinculadas às literaturas africanas ou afro-brasileiras.

O panorama encontrado confirma a hipótese de que a presença das literaturas africanas ou afro-brasileiras seria pequena nos cursos de licenciatura em Letras dessas IES. No entanto, são encontrados tímidos avanços na ordem

da organização curricular, na maioria dos casos ainda sem alcançar uma disciplina que trate exclusivamente do assunto, porém, com inserção mínima em planos de ensino, seja por decisão coletiva ou individual dos professores.

O pouco que se pôde conhecer dos recursos pedagógicos – materiais didáticos e acervos de biblioteca – também revelou uma participação praticamente inexpressiva de conteúdo relacionado a essas literaturas. Apesar da relevância dos títulos encontrados, a quantidade exígua de exemplares dispersos por diversos *campi* não permitiu criar uma expectativa positiva sobre o uso efetivo dessas obras, ademais, a presença inconsistente dessas literaturas na maioria das matrizes curriculares faz crer que esse conteúdo também esteja ausente nas fontes de acesso digitais, cujo uso se massifica nessas instituições.

Para finalizar as entrevistas, foi solicitado aos coordenadores que expusessem seu ponto de vista quanto à qualidade da formação proporcionada aos professores egressos dos cursos de licenciatura que coordenavam, procurando saber se eles desenvolviam conhecimentos consistentes para atuar literaturas africanas e afro-brasileiras na educação básica.

Na avaliação da coordenadora da UNI-A, como o foco do ensino de literatura na IES é “instrumentalizar” para o “uso da literatura” genericamente e “não chamar a atenção para isso ou para aquilo”, eles não saíam do curso “conhecendo a fundo os autores da literatura africana”, assim como nenhuma outra (coordenadora da UNI-A, 2017).

Para a coordenadora da UNI-B, seria necessário haver uma disciplina específica para o tema, pois, no momento, a aquisição de conhecimentos mais consistentes dependeria do movimento dos próprios estudantes, para se “aprimorarem, buscarem” porque “nós deveríamos dar uma informação, uma formação maior [...] Eu acho que deveria existir como disciplina” (coordenadora da UNI-B, 2017).

O coordenador da UNI-C, apoiado na ideia de que “literatura é o homem, não o homem genérico, é um homem específico, é uma visão de mundo”, disse não ter dúvidas que os estudantes desenvolvem conhecimentos consistentes para atuar com essas literaturas, ressaltando como prova disso a qualidade do “trabalho que eles fazem” (coordenador da UNI-C, 2017) no decorrer do curso.

Na UNI-D, embora a coordenadora se dissesse convicta de que tais conteúdos participavam da formação dos estudantes – o que se revelou

equivocado – preferiu que a professora avaliasse a qualidade oferecida, pois não se sentia à vontade para dimensionar “em que proporção isso impacta[va] na formação” (coordenadora da UNI-D, 2017). A professora, por sua vez, ampliou suas considerações abarcando, inclusive, a sua própria formação na universidade pública:

Na medida em que a própria matriz curricular não contempla as literaturas africanas ou afro-brasileiras, fica impossível pensar em uma formação consistente por parte do alunado. Até mesmo na universidade pública, tais literaturas ocupam um papel secundário. lembro-me que em minha época de graduação em Letras, na USP, as turmas de literaturas africanas que frequentei eram pequenas, diferentemente, por exemplo, das turmas de literaturas brasileira e portuguesa, cuja procura era bem grande (professora da UNI-D, 2017).

Suas palavras retratam um quadro geral que reúne as limitações das duas diferentes realidades, a universidade pública – pioneira no trabalho com essas literaturas no país – mas, nem por isso, um território conquistado que possa se enaltecer com disciplinas obrigatórias em sua grade curricular ou grandes turmas a tratar de literaturas africanas e afro-brasileiras e a UNI-D, que sequer ainda conta com essas literaturas em sua matriz curricular.

Em síntese, observou-se a estreita relação entre as concepções de literatura e de seu ensino envolvidas dialeticamente nas concepções das instituições e de seus profissionais, a ponto de haver quem se satisfizesse com a diminuta contribuição dada à formação desses futuros professores, como se pode entender no posicionamento dos coordenadores da UNI-A e da UNI-C e os que revelam insatisfação, sinalizando a inserção formal no currículo, a instituição de disciplinas, como caminho para contribuições mais efetivas, como fizeram a coordenadora da UNI-B e a professora da UNI-D.

Claude Dubar (2005) ao tratar das formas identitárias profissionais, demonstrou que – a partir da trajetória do indivíduo e de sua interação com o outro – os trabalhadores podem apresentar diferentes níveis de autonomia e adesão aos propósitos e discursos de seus empregadores. Nesse sentido, entendeu-se que a fraca adesão dos coordenadores entrevistados aos propósitos da legislação em questão neste estudo também está vinculada à sobreposição dos valores preconizados com mais intensidade pelo modelo de

educação adotado pelas empresas nas quais trabalham, consoante às políticas neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central investigar os impactos ocorridos, desde a promulgação da lei 10.639/03, no ensino das literaturas africanas, afro-brasileira ou negra nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras das quatro IES privadas participantes deste estudo.

Considerando-se o forte componente ideológico das estratégias de manutenção do racismo e as desafiadoras condições da educação no Brasil, sabe-se que a ação afirmativa então instaurada demanda longo prazo para a sua efetivação, portanto, o objeto desta pesquisa foi delineado com base na importância de se acompanhar o andamento dessas mudanças tão necessárias a toda a sociedade brasileira. Mais especificamente, procurou-se identificar indícios da presença das produções literárias previstas pela lei 10.639/03 na grade curricular da formação inicial de professores, que futuramente terão a obrigação de ensiná-las.

Como no contexto de mercantilização da educação superior no país, grandes grupos educacionais têm estado à frente da formação de muitos professores, definiu-se que o estudo se realizaria em quatro IES privadas do estado de São Paulo. Deve-se considerar o impacto trazido por essa escolha às amostras de dados recolhidos, pois o fato dessas empresas, em geral, serem avessas a pesquisas e manterem um acesso restrito a informações, documentos e pessoas, os contatos precisaram ser mais superficiais e as solicitações por documentos e informações, nem sempre foram atendidas. Talvez a privação

mais lamentável imposta por essas condições seja não se ter entrevistado diretamente os professores dos cursos. Reitera-se que, em virtude desse contexto, foi adotado o anonimato das pessoas e das instituições participantes do trabalho.

Prestes a se completar quinze anos da promulgação da lei 10.639/03, à época da coleta dos dados, os resultados apontaram para um exíguo impacto da legislação sobre os cursos analisados, uma vez que apenas um curso havia criado uma disciplina específica sobre literaturas africanas e as demais indicaram fazer adaptações, garantindo intervenções “sempre que possível” nas aulas ou destinando no máximo duas aulas sobre esse conteúdo em outras disciplinas, como Literatura Brasileira e Portuguesa. O pouco que se pôde conhecer dos recursos pedagógicos – materiais didáticos e acervos de biblioteca – dessas IES também revelou uma participação praticamente inexpressiva de conteúdo relacionado a essas literaturas.

Contudo, considerado o contexto adverso que se impõe, entendeu-se que esse resultado deve ser interpretado como um avanço, quando comparado ao período anterior à promulgação da lei 10.639, em 2003.

Os depoimentos recolhidos também enfatizaram que o fato da lei obrigar o ensino do conteúdo, mas não a criação de disciplinas específicas, enfraquece a sua efetividade nessas IES, que costumam zelar, ainda que numa perspectiva administrativa, pelo cumprimento às determinações supervisionadas pelo MEC, já que isso lhes garante a licença de funcionamento. Nesse contexto, o funcionamento dos colegiados de professores, denominados de núcleo docente estruturante (NDE), se destacou como recurso potencial para ampliar a participação das literaturas africanas e afro-brasileiras na matriz curricular, porém, constatou-se falta de mobilização para isso.

Com o objetivo de contextualizar o curso de Licenciatura em Letras das IES estudadas e identificar a presença das literaturas africanas e afro-brasileiras na formação inicial oferecida por essas instituições, foram realizadas entrevistas semidirigidas com os quatro coordenadores de curso, sendo que uma delas precisou ser complementada pelo depoimento de uma professora, em função da coordenadora do curso ser da área de Pedagogia e desconhecer as especificidades do assunto.

Os coordenadores de curso, sujeitos dessa pesquisa, não puderam ser pesquisados em profundidade, mas o perfil apresentado por eles se coaduna com o da maioria dos profissionais que atuam na área de letras, no que tange à superação socioeconômica e cultural de seus progenitores. No caso, todos possuíam uma consistente carreira acadêmica e profissional, mesmo sendo oriundos das classes populares, trajetória que pode significar uma aproximação dessas pessoas com as ideias de meritocracia, pautada no modelo de esforço e recompensa, com o qual se sintoniza a proposta de desenvolvimento de habilidades e competências na educação.

No que diz respeito ao contato com a literatura, apenas um dos coordenadores chegou a dar indício de ser um leitor literário e estar mais familiarizado com as especificidades da área e, no caso mais extremo, a coordenadora sequer era da área de Letras.

Ao tratarem da temática da lei e, portanto, da questão racial, procuraram posicionamentos discretos, uma coordenadora não se manifestou, outra pareceu se esforçar para demarcar uma ideia de neutralidade, de que o tema estaria em patamar de igualdade com qualquer outro e dois fizeram menção à pertinência da lei, mas um deles ainda relativizou, recorrendo à ideia de que a questão de fundo é a do ser-humano em geral. Entendeu-se que essas posturas demonstraram a predominante falta de conhecimentos mais objetivos sobre as questões raciais e expuseram a tensão latente do racismo no Brasil, onde as pessoas não se sentem à vontade para debater o tema abertamente.

Os professores que atuam com ensino de literatura de língua portuguesa nessas IES, segundo os relatos, são profissionais academicamente bem formados e estáveis nessas empresas. Em relação aos estudantes do curso, os relatos apontaram como um perfil geral formado por jovens trabalhadores das classes populares com limitado capital financeiro e cultural, especialmente limitados em leitura, escrita e referências literárias, mas que apresentariam interesse pelas literaturas africanas e afro-brasileira ou negra quando em contato com elas.

No terceiro capítulo desta dissertação, procurou-se analisar os dados mais proeminentes do que foi reunido no trabalho de campo. O dado mais relevante foi a quase total ausência das literaturas africanas, afro-brasileira ou negra na maioria dos cursos. Sendo importante destacar que o pouco

encontrado era sempre exclusivamente relacionado às literaturas africanas de língua portuguesa, chegando a haver quem as denominasse de “afro”, termo de uso incomum na área literária, o que demonstra pouca aproximação com o assunto. Nesse sentido, entendeu-se que a total ausência de menção às literaturas afro-brasileira, negra, negro-brasileira e afins indica o total desconhecimento, nessas IES, desse agitado e produtivo campo da literatura no Brasil.

No âmbito da pesquisa qualitativa, as ausências são muito significativas e, na busca pelas razões que explicassem esse quadro, a teoria de Bourdieu apontou para uma questão de classe social ao demonstrar que, sendo a escola local de legitimação da cultura das elites, denominada de cultura erudita, essas manifestações literárias afro-brasileiras ausentes ainda se enquadrariam, facilmente no contexto brasileiro da branquitude, entre os conhecimentos denominados, por esse ponto de vista teórico, como cultura popular, aquela correspondente às demais classes sociais, a qual não é lícito integrar os currículos escolares, enquanto as literaturas africanas têm se apresentado, ainda que timidamente, pela via da academia e do mercado literário, campos mais próximos das elites, o que traria mais condições de acessibilidade ao cânone.

Essa ausência também destacou outros pontos referentes à formação inicial, nesses cursos, e que a ela se relacionam.

O primeiro deles diz respeito ao baixo capital cultural dos alunos que chegam para a formação inicial de professor ainda com poucas disposições necessárias ao desenvolvimento da leitura literária, fato que, quando colocado em perspectiva em relação à formação de professores nos cursos de Letras no país historicamente, configura-se um círculo vicioso de professores que não são leitores literários formando outros professores que se diplomam na mesma condição. Tal realidade, apesar de já confrontada com discussões feitas pela academia e documentos oficiais que parecem desconsiderá-la, ficou subentendida nessas IES, por exemplo quando um coordenador considerou que o professor em formação naquela IES poderia apenas vir a se tornar um leitor literário, durante o curso, dependendo de um “*start*” para que isso ocorresse, tamanhas as limitações que identificava no alunado.

O segundo ponto está ligado ao desprestígio, também historicamente fundamentado, da área de literatura no âmbito do curso de Letras e também das próprias Licenciaturas, caracterizadas como “agonizantes” por uma entrevistada. Entre as IES pesquisadas, isso pôde ser verificado mais emblematicamente na extinção do curso presencial em uma delas devido à falta de interessados. Nesse contexto, as fortes evidências de migração dos cursos para a modalidade a distância torna ainda mais temerária a expectativa por uma formação de leitores literários capazes de formar outros.

Esse cenário adverso à formação inicial de professores que atuarão com o ensino de literatura pareceu suscetível ainda a um maior agravante: a intensa implementação do modelo neoliberal, pautado no uso de novas tecnologias e na celeridade imposta pelo mercado à “produção” de diplomas, deflagrado pela mercantilização do ensino superior. Nesse sentido, a lógica do desempenho e recompensa das “habilidades e competências”, consonantes à ideologia neoliberal, foi um dos aspectos mais proeminentes no que se pôde identificar no *habitus*⁹⁰ dos coordenadores entrevistados e no campo do ensino de literatura nas quatro IES estudadas.

Todos esses fatores somados compõem a imbricada relação entre as questões de ordem racial, cultural, política e de classe que se conclui sejam responsáveis pela quase ausência das literaturas africanas, afro-brasileira ou negra nos cursos de Letras dessas quatro IES.

Mais precisamente, verificou-se que o fato de o Brasil precisar desafiar a branquitude – condição estrutural de dominação racial tomada pela dinâmica de vantagem sistêmica ao grupo de pessoas consideradas brancas – requer uma perspectiva de longo prazo, pois isso implica lidar com poderosas estruturas ideológica e materialmente potentes. Na medida em que a maioria da população permanece em condição socioeconômica desfavorável, privada dos bens simbólicos e materiais que propiciam a formação de leitores literários, mantém-se a precarização do ensino de literatura e isso é agravado pelo contexto de desprestígio das licenciaturas e da desenfreada mercantilização no campo da educação superior, encampada pelo neoliberalismo que impõe um modelo de

⁹⁰ Entendido como princípio gerador de práticas e representações, “o conceito de *habitus* seria a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, entre a estrutura e a prática” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p.24).

educação acelerado e tecnicista, totalmente avesso ao caráter formador da literatura pautado na humanização, conforme professou Antonio Candido.

Por fim, ainda que contextualizadamente, há que se reforçar o caráter de avanço encontrado no ensino das literaturas africanas, afro-brasileiras e negra, durante esta pesquisa, na expectativa de que se deflagrem maiores e mais céleres conquistas. Contudo, é necessário atentar para o terreno adverso do ensino da literatura em geral e dos cursos de licenciatura no Brasil atualmente, na perspectiva de que se o quarto de despejo é o lugar dos proscritos de uma sociedade, conforme sinalizou a escritora Carolina Maria de Jesus, cabe refletir se, diante da hegemônica lógica de mercado estabelecida, haverá mais oportunidades para atividades contra-hegemônicas, segundo as ponderações de Michael Apple, ou, se antes que as literaturas africanas, afro-brasileiras e negra alcancem o espaço que lhes cabe no cânone e na educação formal, o ensino de literatura como um todo já não terá sido descartado no “quarto de despejo” pelo novo modelo de educação pautado no lucro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. *De voos e ilhas: literaturas e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê, 2003.
- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 3ª ed. Trad. Vinicius Figueira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, Celia M. M. de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites, século XX*. São Paulo: Annablume, 2008.

- BAGNO, Marcos. Letras pra quê? In: Revista Educação, 2013.
- BATISTA, Antonio A. G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO; M. e SILVA, C. S. R. (org.) *Leituras do professor*. Campinas: mercado de Letras, 1998, p.23-60.
- BEAUD, S. & PIALOUX, M. Retorno à condição operária – investigação em fábrica da Peugeot na França. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BENTO, Maria A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERND, Zilá. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Introdução à Literatura Negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado: Reflexo e reflexão em história literária e “Os estudos literários na era dos extremos”. In: *Literatura e Resistência*. São Paulo, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Unesp, 2003.
- _____.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CADERNOS NEGROS, São Paulo: Edição dos Autores, vls. 1 a 5 – 1971-1982.
- CAMARGO, Oswaldo de. *O negro escrito: apontamentos sobre a presença do negro na Literatura Brasileira*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1987.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: *Revista Ciência e Cultura*, v.24, nº 9, 1972.
- _____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul editora, 2014.
- _____. *Iniciação à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul editora, 2015.
- _____. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul editora, 2006.
- _____. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2011. p. 171 a 193.

- CARDOSO, Lourenço. *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade de Coimbra, 2008.
- CARPEAUX, Otto M. *Pequena bibliografia crítica da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1964.
- CARVALHO, Cristina H. A. de. *A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas*. In: Revista Brasileira de Educação v.18, nº 54, julho-setembro de 2013.
- CASTELO, Cláudia. O lusotropicalismo e o colonialismo português tardio. Revista Buala 05.03.2013. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-lusotropicalismo-e-o-colonialismo-portugues-tardio> Acesso em 10.07.2015
- CASTELO, Cláudia. *Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre* In: Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT) Blogue de História Lusófona, Ano VI, setembro de 2011. Disponível em: http://www2.iict.pt/archive/doc/bHL_Ano_VI_16_Claudia_Castelo__Uma_incursao_no_lusotropicalismo.pdf Acesso em: 10.07.2015
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto: Artmed Editora, 2001.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã Editora, 1996.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. Companhia das Letras, 2002.
- CONCEIÇÃO, Jônatas. *Vozes quilombolas: uma poética brasileira*, Salvador: EDUFBA, Ilê Aiyê, 2004.
- CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DA VILA, Martinho. *O pequeno burguês*. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1969.
- DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Vol. 4 História, teoria e polêmica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de e JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, 2013.

DIANGELO, Robin. *White fragility*. The University of North Carolina at Greensboro The International Journal of Critical Pedagogy Disponível em: <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249> Acesso em 10.12.2017.

_____. Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe (GEMAA) / ano 2017 / n. 1 / p. 17, a partir de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2011 a 2015. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/relatorios/relatorio-das-desigualdades-gema-no-1/> Acesso em: 12.12.2017.

DUARTE, Eduardo de Assis & FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

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

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *O que é literatura?* In: Teoria da literatura – uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios* [Trad.]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

EVARISTO, Conceição. Questão de pele para além da pele. In: RUFFATO, Luiz (org.) *Questão de pele: contos sobre preconceito racial*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. Sanches, Manuela Ribeiro (org.). In: *Malhas que os Impérios tecem*. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. vol. 1. São Paulo: Ática, 1978.

_____. Imigração e relações raciais. In: Revista Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 8: 89, 1966.

FREDERICO, Enid Yatsuda e Osakabe, Haquira. “Literatura”. In Orientações Curriculares do Ensino Médio Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em junho de 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.

GAGLIARDI, Caio. *Literatura: a que será que se destina?* In: Revista Remate de males, v. 34, n. 2, 2014, p.337 a 348.

GEMMA. Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe (GEMAA) / ano 2017 / n. 1 / p. 17, a partir de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2011 a 2015. Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/relatorios/relatorio-das-desigualdades-gemaa-no-1/> Acesso em: 12.12.2017.

GOMES, Heloísa Toller. *O negro e o romantismo brasileiro*. São Paulo: Atual Editor, 1988. p.4.

GOMES, Nilma Lino. *O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural*. In: Revista Educação em foco, Belo Horizonte, ano 4, nº4, dez/2000, pp. 21-27.

GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação Social - um Problema Político em Psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, jan. 1998. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/psicousp/article/view/107818>>. Acesso em: 05 mar. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/psicousp.v9i2.107818>.

GONÇALVES, Ana M. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *Raças, Classes e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HAPKE, Ingrid; MEDEIROS, Mario; PEÇANHA, Érica; TENNINA, Lúcia. *Polifonias Marginais*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

IANNI, Octavio. Literatura e Consciência. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo: IEB, n. 28, 1988, p. 91 a 99.

IPEA. *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008.

LAJOLO, Mariza. *O vestibular e o ensino de literatura*. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/vestibular/.htm. Acesso em 16/12/2017.

_____. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/pomo.htm. Acesso em 16/12/2017.

_____.; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil infantil brasileira; história e histórias* São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____.; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira; história e histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

LAWN, Martin. *Os professores e a fabricação de identidades*. Currículo sem fronteiras. São Paulo v.1 n 2 pp. 117-130 julho-dezembro de 2001.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como Metáfora Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2007.

MACEDO, T. C. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil: algumas questões. In: SECCO, Carmen Tindó; SALGADO, Maria Teresa; JORGE, Silvio Renato. (org.). *África, escritas literárias*. 1ed..Rio de Janeiro; Luanda: Editora UFRJ; UEA, 2010, v. 1, p. 277-284.

MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre as literaturas das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A Refra do Jogo, 1980.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *A expansão e a internacionalização da educação superior*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC, Florianópolis, 04 a 08 de 2015.

MOLLIS, M. *Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas*. In: Universidad e investigación científica. CLACSO, Buenos Aires, 2006.

MONTEIRO, Manuel Rui. *Eu e o outro – o Invasor (ou em Três poucas linhas uma maneira de pensar o texto)*. In: MEDINA, Cremilda. *Sonha, Mamana África*. São Paulo: Epopeia, Secretaria do Estado da Cultura, 1987, p.357.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. *A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Teoria Literária da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1988.

- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias do. *Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Beatriz. "Negro e racismo", *Revista de Cultura Vozes*. 68 (7), p. 65-68, Petrópolis, 1974.
- _____. Por uma história do homem negro. *Revista de Cultura Vozes*. 68(1), p. 41-45, 1974.
- NOGUEIRA, M.A. e NOGUEIRA C. M. M. *Bourdieu e a educação*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco. Estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. *Vidas de professores*, 2ª ed. Porto: Porto, 2007.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. *A transformação da educação em mercadoria no Brasil*. In: *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PAULINO, Graça et al. *A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, 1999.
- PAULINO, Graça. *Letramento literário: por velas e alamedas*. Revista da FAGED, n.5, 2001.
- PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. *O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639*. Revista África e Africanidades, v. Ano II, p. 16, 2010.
- PINTO, Ana Flávia M. *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A Trajetória do Negro na Literatura Brasileira*. In: Revista do Instituto de Estudos Avançados. São Paulo: IEB/USP, 2004, no. 50.
- PORTUGAL, F. S. *Entre Próspero e Caliban: literatura africanas de língua portuguesa*. Noia, Galiza: Edicións Laiovento, 1999.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de português e literatura*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila L.; PITANGUY, Jaqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. P. 390-424.

SAID, Edward. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAGABINAZI, Daniela M. *Educação e formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*. 2011 Tese de Doutorado (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SANTOS, Rodrigo A. *O caráter continuísta do discurso oficial sobre configuração de um sujeito docente para o trabalho com a leitura literária no ensino médio do século XXI*. . In: Revista Remate de males, v. 34, n. 2, 2014, p.421 a 441.

SARLO, Beatriz. Los estudios culturales e la critica literária.en la encrucijada valorativa. In: *Revista de Crítica Cultural*, no. 15, Chile, 1997.

_____. A literatura na esfera pública. Trad. de Adriana S. Pagano. In: MARQUES, Reinaldo; VILELA, Lúcia Helena (Org.). *Valores: arte, mercado, política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 37-55.

SARTESCHI, Rosangela. *A Lei 11.645/08 e o ensino de literatura afro-brasileira em perspectiva*. In: XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador. Anais do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador, 2011.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. *Charles Boxer (contra Gilberto Freyre): raça e racismo no Império Português ou a erudição histórica contra o regime salazarista*. In: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p.253-273, julho-dezembro, 2013.

SCHUCMAN, Lia V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia. “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade” In: SCHWARCZ, Lilia (org.). *História da vida privada no Brasil*:

contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 4.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1.022, dez. 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: Sguissardi, Valdemar (Org.). *Educação superior : velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155-177.

SILVA, Cidinha da. (org.) *Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura e Bibliotecas no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SILVA, Mário A. M. da. *A descoberta do insólito: Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960-2000)*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVEIRA, Zuleide S. da. & BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n 64 jan-mar de 2016.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; [et al.]. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. P.18-29.

SOUZA, Alan F. de. Formação de professores nos cursos de Letras para ensinar literatura: desafios para a implementação da lei 10.639/03. UNEB, 2015.

TODOROV, Tzvetan, *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WACQUANT, L. *Notas para esclarecer a noção de habitus*. *Revista Educação e Linguagem* n.16, p.63-71,jul-dez de 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência no Brasil 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil.(versão preliminar)*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 30.10.2017.

Legislação

BRASIL. *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.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/Semtec, 2002.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. MEC/Semtec, 2004.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/Semtec, 2006.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2003.

_____. *Lei 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

_____. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. Brasília: MEC, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação e Solicitação de autorização

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Programa de Pós Graduação Estudos Comparados de Lit. Língua Portuguesa

CARTA DE APRESENTAÇÃO SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Em nome da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, venho formalizar a apresentação da aluna **Denise Cenci**, Número USP: **2853597**, que, sob minha orientação no Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, desenvolve projeto em nível de Mestrado voltado aos **conteúdos curriculares de literaturas de língua portuguesa abordados durante a formação inicial de professores de Língua Portuguesa**.

A fim de tornar possível a constituição do *corpus* de análise para sua pesquisa, solicitamos a autorização, da [REDACTED] para que a citada pesquisadora possa:

- a) ter acesso à matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras de Língua Portuguesa da Universidade Paulista - Unip e às respectivas ementas (planos de ensino/conteúdos programáticos) de suas disciplinas relacionadas às literaturas de língua portuguesa;
- b) realizar entrevista com o docente responsável pela coordenação do curso de Letras e, eventualmente, entrevistar professores do referido curso;
- c) ter acesso a dados estatísticos referentes aos alunos e egressos do curso de licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade.

Os dados serão de grande valia para a reflexão pretendida pela pesquisadora com resultados a serem utilizados pela comunidade acadêmica. Reiteramos ainda o compromisso com o máximo sigilo e preservação do anonimato da instituição e das pessoas contatadas.

São Paulo, 23 de março de 2017.

Professora Orientadora

APÊNDICE B – Roteiro de questões

**ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIDIRIGIDAS
PARA
COORDENADORES DE CURSO**

Bom dia/Boa tarde/Boa noite.

Conforme conversamos anteriormente, sou aluna de mestrado do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, da área de Letras da Universidade de São Paulo, e estou realizando uma pesquisa sobre literaturas de língua portuguesa em cursos de licenciatura de Instituições de Educação Superior (IES) do estado de São Paulo. Por este motivo, conversarei com você e outros coordenadores de cursos de licenciatura em Letras de diferentes universidades, com o objetivo de explorar o tema.

Eu gostaria de lhe propor algumas questões, mas antes de começarmos, é importante ressaltar que tanto o seu anonimato quanto o da IES serão preservados. Sinta-se à vontade caso não queira responder qualquer pergunta. Não há respostas certas ou erradas e tudo o que você me disser será útil.

Parte I – Questionário socioeconômico

1 – Qual a sua cidade de origem e onde mora atualmente?

2 – Qual a sua idade?

3 – Você define sua cor como branca, preta, amarela, parda ou indígena? (Classificação do IBGE)

4 – Qual é o nível de escolaridade de seus pais?

5 – Poderia descrever resumidamente seu percurso no meio acadêmico: curso(s), instituições, temas de pesquisa etc.?

6 – Seus pais ou pessoas de seu círculo familiar serviram de referência para a sua carreira acadêmica nas Letras?

7 – (Opcional) Por favor, você poderia me informar seu nome completo para eventuais consultas a dados no currículo Lattes que ajudem a traçar um perfil geral dos coordenadores que entrevistarei, como ano de conclusão de curso, IES frequentadas, por exemplo? (Reiterando nosso compromisso com o anonimato).

Parte II – A IES e o seu curso de Letras

8 – Quantos anos de atuação tem a (dizer o nome da IES)? E o curso de Letras existe desde quando?

9 – A (dizer o nome da IES) está vinculada a algum grupo educacional? Qual seria (Kroton, Anima, Laureate...)?

10 – Na modalidade EAD, o curso de licenciatura em língua portuguesa tem alguma interface com as equipes das unidades locais ou é um setor totalmente independente?

11 – Você saberia confirmar se os conteúdos trabalhados são os mesmos dos cursos presenciais ou quais seriam suas particularidades?

12 – Na sua percepção, o curso de Letras, no contexto da (dizer o nome da IES), estaria entre os principais cursos da instituição? Por quê?

13 – Quanto às diretrizes legais e normativas referentes ao curso de Letras, como a coordenação costuma tomar conhecimento delas? Existe algum tipo de capacitação voltada para isso?

14 – Que tipo de supervisão e/ou avaliação externa vocês costumam receber no âmbito do curso de Letras? Há algum tipo de preparação voltada a atender às demandas dessas avaliações?

Parte III – A IES e os seus estudantes

15 – Você saberia dizer qual é a quantidade de alunos/turmas por turno de licenciatura em língua portuguesa aqui na sua unidade e/ou indicar uma fonte para acessar esses dados gerais?

16 – Há algum tipo de levantamento de dados sobre o perfil (socioeconômico e acadêmico) dos estudantes que ingressam no curso de Letras?

17 – E, com base na sua percepção cotidiana, como você definiria esse perfil dos alunos do curso? Poderia comentar um pouco a respeito?

18 – Você diria que, da parte da instituição, há preocupação em adequar, pedagogicamente, as características do curso ao perfil dos alunos ingressantes? (em caso positivo) Como isso ocorre? Se não, por quê?

19 – E, da parte dos estudantes, pensando nos conhecimentos prévios que eles trazem e de suas possíveis contribuições para o processo formativo, na área literária, você identifica/conhece casos de destaque entre eles? Há algum caso que queira comentar?

20 – Na sua percepção, os estudantes costumam demonstrar interesse pelas literaturas africanas e afro-brasileiras na atualidade? A que você atribuiria esse comportamento?

21 – (Conforme resposta à P. 20) Você conseguiria estabelecer alguma diferença entre o comportamento atual e o passado, levando-se em consideração o ano de 2003, por exemplo, quando foi promulgada a Lei 10.639 voltada a essa temática?

Parte IV – A IES e os seus educadores

22 – Você saberia dizer qual é a quantidade de professores que atuam com literatura de língua portuguesa aqui na sua unidade e/ou indicar uma fonte para acessar esses dados da instituição?

23 – Em linhas gerais, quais costumam ser os pré-requisitos básicos para admissão dos professores do curso de Letras da (dizer o nome da IES)?

24 – Você sabe se eles são, em geral, recém-formados ou mais experientes?

25 – Em quais IES esses professores se formam, se seriam mais em universidades públicas ou particulares?

26 – Para você, qual seria aproximadamente o tempo médio de casa daqueles que estão em atuação no momento?

27 – Como costuma ser a rotatividade de professores no curso?

28 – Como ocorre a definição dos conteúdos curriculares adotados pela (dizer o nome da IES): é um trabalho de algum departamento centralizado ou há participação das equipes locais nas unidades? Poderia explicar como isso ocorre (o papel do da coordenação e de professores mais especificamente)?

29 – Pensando nas disciplinas de literaturas de língua portuguesa, quais são os critérios para atribuição de aulas entre os professores?

30 – (Conforme resposta à P.26) No caso específico das literaturas africanas e afro-brasileiras, a atribuição costuma ser tranquila? Busca-se algum diferencial entre os professores que ficam à frente desses temas? Por favor, comente um pouco a respeito.

Parte V – A IES e as literaturas

31 – Aqui na (dizer o nome da IES), a área de literatura é trabalhada sob alguma linha teórica específica, há alguma orientação quanto a isso? Poderia comentar um pouco a respeito?

32 – Como você definiria a perspectiva de literatura que um professor de língua portuguesa formado pela (dizer o nome da IES) leva para sua atuação docente?

33 – Dentre as literaturas de língua portuguesa, há frentes ou conteúdos específicos que sejam mais desafiadores para a coordenação fazer a atribuição de aulas ou elaborar materiais, por exemplo? Quais frentes e conteúdos seriam esses?

34 – No caso específico das literaturas africanas e afro-brasileiras, em quais disciplinas e momentos os alunos têm a oportunidade de aprender mais sobre elas?

35 – Na sua avaliação, qual é o espaço que as literaturas africanas e afro-brasileiras efetivamente ocupam na grade curricular dos estudantes de licenciatura? Esse espaço tem crescido ou diminuído?

36 – Do ponto de vista da coordenação, como você avalia, hoje, a presença das literaturas africanas e afro-brasileiras na formação dos futuros professores de língua portuguesa? Eles desenvolvem conhecimentos consistentes para atuar em sala de aula no futuro?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário(a), deste projeto de pesquisa que tem como pesquisadora responsável Denise Cenci, Número USP 2853597, da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. O principal objetivo dessa pesquisa é analisar conteúdos literários de língua portuguesa abordados em cursos de Licenciatura em letras – Língua Portuguesa, em Instituições de Ensino Superior (IES) paulistas.

Minha participação consistirá em ser entrevistado(a) pela pesquisadora. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as normas éticas da pesquisa, com preservação do anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum tipo de pagamento.

Local e data

Nome Completo

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – Ementa da disciplina “Literaturas Africanas Lusófonas”

NOME DA DISCIPLINA		CÓDIGO
LITERATURAS AFRICANAS LUSÓFONAS		
CARGA HORÁRIA	SEMESTRE	
68h	6º SEMESTRE	

EMENTA	
Formação, identidade e escrita da literatura africana de países como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e suas relações com a literatura brasileira. Visão panorâmica das literaturas africanas de expressão portuguesa.	
OBJETIVOS	
Geral: Dar conhecimento ao aluno da história, valor artístico e relação com a sociedade das várias formas de expressão literária na África de língua portuguesa.	
Específicos: Estudar a história das literaturas africanas de língua portuguesa, da crítica literária de autores paradigmáticos de Portugal e do Brasil e das obras poética e narrativa de autores de referência de cada um dos países selecionados. O ensino das literaturas africanas de Língua Portuguesa.	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
<ul style="list-style-type: none"> 1. Aspectos gerais da história pré-colonial, colonial e pós-colonial africana. 2. Aspectos das literaturas africanas no período colonial. 3. A resistência à dominação colonial: o novo paradigma das literaturas africanas. 	<ul style="list-style-type: none"> 4. Aspectos das literaturas de Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. 5. A cultura africana e afro-brasileira na sala de aula.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
FERREIRA, Manuel. Literaturas africanas de expressão portuguesa. São Paulo: Ática, 1987.	
JORGE, Silvio Renato; ALVES, Ida Maria Santos Ferreira (org.). A palavra silenciada: estudos de literatura portuguesa e africana. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2001.	
SANTILLI, Maria Aparecida. Estórias africanas: história e antologia. São Paulo: Ática, 1985.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
ANDRADE, Costa. Literatura angolana: opiniões. Lisboa: Edições 70, 1980.	
CHAVES, Rita. Formação do romance angolano. São Paulo: Via Atlântica : EDUSP, 1999.	
LARANJEIRA, Pires. Literatura calibanesca. Porto: Afrontamento, 1985.	
MARGARIDO, Alfredo. Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.	
SANTILLI, Maria Aparecida. Africanidade. São Paulo: Ática, 1985.	
RELAÇÃO COM QUADRO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES - MEC	
III - IV - X	
RELAÇÃO COM CONTEÚDOS CURRICULARES - MEC	
I - Estudos literários:	
A - B - C - D - E - F - G - H	