

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

CLAUDIA ROCHA DA SILVA

Literaturas africanas e literatura negra brasileira nos currículos dos cursos de licenciatura em letras vernáculas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Versão Corrigida

São Paulo
2022

CLAUDIA ROCHA DA SILVA

Literaturas africanas e literatura negra brasileira nos currículos dos cursos de licenciatura em letras vernáculas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo para apreciação da banca examinadora a fim de obter o título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Tania Celestino de Macedo

São Paulo
2022

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

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S1 Silva, Claudia Rocha da

Literaturas africanas e literatura negra brasileira nos currículos dos cursos de licenciatura em letras vernáculas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Claudia Rocha da Silva; orientador Tania Celestino de Macedo - São Paulo, 2022.

201 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

1. Literaturas Africanas. 2. Literatura Negra Brasileira. 3. Currículo. 4. Lei 10.639/03. 5. Ensino Superior. I. Macedo, Tania Celestino de, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): CLAUDIA ROCHA DA SILVA

Data da defesa: 07 / 03 / 2022

Nome do Prof. (a) orientador (a): TANIA CELESTINO DE MACEDO

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 05 / maio / 2022



**(Assinatura do (a)
orientador (a))**

SILVA, Claudia Rocha da. **Literaturas africanas e literatura negra brasileira nos currículos dos cursos de licenciatura em letras vernáculas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.** Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Letras.

Aprovada em 07/03/2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Tania Celestino de Macedo – Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Andrea Cristina Muraro – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Zoraide Portela da Silva – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Luiz Fernando de França – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

DEDICATÓRIA

Exu

Do alto de sua profunda elegância
Riscou um ponto, fez um poema, um conto
Sobre um lugar distante, sobre um par de amantes
Sobre o início, sobre o negro e o carmim
Disse-me astuto, para cuidar de tudo e ir até o fim
Falou do seu traje de puro cetim
Bebeu um bom vinho pois de cachaça
Naquele momento não estava a fim
Fumou um charuto daqueles cubanos e até disse
Eu me lembro trouxestes para mim...
Eu já andava daquela encruzilhada para chegar aqui
Quando rindo muito, ele se agigantava e eu só olhava
Sua postura correta, com um falo feito do mais puro marfim
Ele entao me disse: poeta não esqueça, amanhã é segunda
E vou cobrar a promessa, e sem muita pressa
Você vai fazer um poema pra mim...
E eu que tenho juízo, pra não sofrer prejuízo
Nesse meu fazer, fui tecendo esses versos com todo prazer
E dedico a Exu, Laroyê!
Salve Mavambo Ungira Keté!
José Carlos Limeira

À minha ancestralidade feminina;
Por minha mãe, Dazinha, por minha filha, Rayana e por minha tia Rosilda (in
memoriam);
Ao valioso amigo, José Carlos Limeira (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

AmarElo

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí
Emicida

...

Presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque, apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro
Belchior

A Deus e a espiritualidade por me fortalecerem e ampararem na caminhada: A Esu, por abrir os meus caminhos e me trazer as mensagens de força e persistência. A Orunmilá, por trazer sabedoria. A Xangô, pela justiça. As águas de Osun e Iemanjá por me fazerem fluir.

A minha orientadora, Dra. Tania Celestino de Macedo, pela generosidade, acolhimento, empatia, compreensão e pelas enriquecedoras orientações.

As professoras Dra. Andrea Cristina Muraro, Dra. Zoraide Portela da Silva e ao professor Dr. Luiz Fernando de França pela valiosa participação na banca de defesa.

Ao coordenador do programa, Dr. Professor Emerson Inácio, pelo respeito e pela presteza nos encaminhamentos dos meus processos.

A Professora Dra. Rosangela Sarteschi e ao seu grupo de estudos pela receptividade na USP.

As professoras e professores das disciplinas por mim cursadas no doutorado, responsáveis por descortinarem os conhecimentos sobre África e as literaturas africanas, Dr. Emerson Inácio, Dra. Inês Macamo, Dr. Mario Lugarinho, Dra. Rejane Vecchia, Dra. Rita Chaves, Dra. Tania Macedo e Dra. Vima Lia Rossi.

A Professora da UNEB, Dra. Ana Célia da Silva, por ser referência acadêmica na luta por uma educação antirracista.

As professoras e professores da UNEB pela generosa contribuição com a pesquisa, por meio das entrevistas.

A UNEB, sobretudo a PROGRAD, nas pessoas de Odílio e Gilmara, por facilitar o acesso aos documentos oficiais e as/os colegas, direção, coordenação do colegiado, por permitirem o meu afastamento para cursar o doutorado; aos técnicos administrativos do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, do Campus XX – Brumado.

A Pai Joaquim pelos diálogos, cuidados, e ensinamentos sobre Ifá Orunmilá.

A Mãe Dulce, Pai Cristiano (in memoriam), Pai Rychelmy, Pai Fábio e Pai Rodney, que de forma presencial ou não, solidificaram a minha caminhada espiritual durante esse percurso, seja nas orientações, acolhidas, cuidados, palestras, lives e posts nas redes sociais, me aproximando de Èsù, Osun e Xangô.

A toda minha família, especialmente minha mãe, pelo apoio e pela compreensão.

A Rayana, minha filha, pela valorosa e amorosa parceria na minha caminhada.

Aos meus irmãos, Marcos e Eduardo.

A Cida, Matheus, Rafael, Maria Eduarda, Letycia, Miguel e Sara.

A Rogério pelo apoio, companheirismo, e por sempre me motivar através das palavras dos Racionais Mc's: "Fé em Deus que ele é justo/ ei irmão nunca se esqueça, na guarda, guerreiro, / levanta a cabeça truta, onde estiver seja lá como for, / tenha fé porque até no lixão nasce flor."

A Dona Lourdes, Zó, Cida, Dani pelo incentivo, apoio, carinho, amizade, orações, consideração; agradeço por "enxugarem minhas lágrimas", não desistirem de mim e me fazerem acreditar na mensagem retratada na canção de Xande de Pilares: "Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé, manda essa tristeza embora, basta acreditar que um novo dia vai raiar, sua hora vai chegar."

Ao grupo de (C)oração, especialmente, Seu Moisés, Dona Áurea, Jô, Ângela, Elenita, Sueid, Railda, Valéria, Cida, Ana Isabel, pelas orações, amizade, incentivo, palavras fortalecedoras, amorosas e fraternas.

A Eliane, pela leveza e pelo cuidado, amizade, hospedagem, risadas, caminhadas, regadas à água de coco e acarajé, em terras soteropolitanas e paulistanas.

A equipe de trabalho da Universidade Aberta à Terceira Idade: Alane, Ana Caroline, Fernanda, Jamine, Rave, Jéssica e André.

As amigas, também unidas como irmãs espiritualmente, Gorette e Lete.

A Valéria e Cinthia pela leitura e revisão do texto.

As amigas e amigos que ofertaram motivação, acolhimento, apoio, diálogos, alegrias, leituras, livros e café, e constituem-se em presença significativa, no meu caminho, no passado e/ou no presente, em São Paulo, Salvador, Vitória da Conquista ou Portugal e EUA (virtualmente): Eliane, Geri Augusto, Antônio, Andréia, Joacine Katar, Oton, Nalva (Companheira), Fátima, Hilda, Cris, Alzivane, Marília, Denise, Diógenes, Carmem, Nivaldo, José Rosa, Oton, Marielson, Leonardo, Wilson, Edmar, José Welton, Rosana, Igor, Maria Paula, Larissa, Gicélia, Conde, Júlia, Nalva, Alexandre, Valéria, Gorette, Luzimare, Margarete, Paula, Conça, José, Cida, Débora, Claudia, Emerson, Luciana, Milena, Keny, Hildália, Diógenes, Wanessa, Anória, Simone, Rita.

A todas/os o meu Asè.

Não vou mais lavar os pratos

Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,

A estética.
Olho minhas mãos quando mudam a página
dos livros, mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante.
Sinto.

(...)
Desalfabetizou.
(...)
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.
(...)
Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira
no fundo do copo.
(...)
Sempre chega o momento
de sacudir,
de investir,
de traduzir.
Não lavo mais pratos.

Aboli.
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata,
Cozinha de luxo,
e jóias de ouro. Legítimas.
Está decretada a lei áurea.
Cristiane Sobral

RESUMO

SILVA, Claudia Rocha da. **Literaturas africanas e literatura negra brasileira nos currículos dos cursos de licenciatura em letras vernáculas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2021.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma universidade pública, multicampi, tendo sido pioneira na adoção do sistema de cotas para estudantes negros na graduação e na pós-graduação a partir de deliberação interna, e está sediada em Salvador, considerada a capital mais negra do país, segundo dados do IBGE (2010). Considerando essa especificidade da UNEB, surgiu o interesse em investigar as alterações curriculares ocorridas nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, relativas ao ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Literatura Negra Brasileira (LALINEB), após as mudanças na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei 10.639/03. A pesquisa partiu inicialmente da hipótese de que, com as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) decorrentes da leis 10.639/03, ocorreram alterações significativas nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras da instituição, referentes à inclusão do ensino de literaturas africanas e literatura negra brasileira, o que provocou transformações no ambiente e no comportamento acadêmico e, por conseguinte, no cânone literário da instituição. A presente tese intitulada *Literaturas africanas e Literatura negra brasileira nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia* apresenta os resultados da pesquisa, empreendida a partir de metodologia qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas e análise documental, fundamentada teoricamente no pensamento de intelectuais advindas/os de áreas diversas, tais como literatura, ciências sociais, educação, a exemplo de Eduardo de Assis Duarte, Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba e Frantz Fanon. Foi possível constatar que houve alterações nos currículos dos cursos de Letras da UNEB e mudanças sistemáticas no espaço acadêmico, sendo importante, contudo, que novas modificações sejam implementadas, acompanhando, assim, as demandas provenientes do corpo discente cotista e da importância da ampliação curricular para acolher um número maior de conteúdos literários, do campo da produção literária negra brasileira e das produções literárias africanas, foco desta tese.

Palavras-chave: Currículo; Lei 10.639/03; Literaturas africanas; Literatura negra brasileira; UNEB.

ABSTRACT

African literature and Brazilian black literature in the curriculum of courses of Vernacular Letter's Degree at University of Bahia State – UNEB.

The State University of Bahia (UNEB) is a public university, multicampi, having pioneered at the adoption of the quota system for black undergraduate and graduate students after internal deliberations, and it is headquartered in Salvador, considered the blackest capital in the country, according to IBGE (2010) data. Considering this specificity of UNEB, the interest arose to investigate the curricular changes that occurred to the Licentiate Degree in Vernacular Letters courses at the State University of Bahia - UNEB, in which concerns the teaching of African Literatures in Portuguese Language and Brazilian Black Literature, after the changes arising from Law 9,394/96, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), modified by Laws 10,639/03.

The research started initially from the hypothesis that, with the changes in the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB 9394/96) resulting from the laws 10,639/08 and 11,645/08, there were substantial changes in the curriculum of undergraduate courses in Letters at UNEB, regarding the inclusion of the teaching of African literatures and Brazilian black literature, which had an impact on the academic environment and behavior and, consequently, on the literary canon of UNEB. The present thesis entitled African literature and black Brazilian black literature in the curricula from the courses in Letter's Degree at the State University of Bahia - UNEB presents the results obtained after the research, performed based on qualitative methodology, using interviews, documental analysis, theoretically based on the concepts of intellectuals from different areas, such as literature, social sciences, education, as Eduardo de Assis Duarte, Nilma Lino Gomes, Grafa Kilomba and Frantz Fanon. It was possible to verify that there were alterations in the curricula of Letter courses at UNEB, and systematic changes in the academic space, being important, however, that new modifications are implemented, following, thus, the demands coming from the quota student body and the importance of curriculum expansion to accommodate a greater number of literary contents, from the field of black Brazilian literary production and African literary productions, the focus of this thesis.

Keywords: curriculum, Law 10.639/03, African literatures, Black Brazilian Literature, UNEB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos Campi da UNEB	55
Figura 2 – Organograma da estrutura da UNEB	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações governamentais realizadas no âmbito das políticas de ações afirmativas na Bahia	188
Quadro 2 – A UNEB nos territórios de identidade da Bahia	55
Quadro 3 – Ementa de Literatura e Cultura Afro-brasileira (currículo anterior)	100
Quadro 4 - Ementa de Literaturas africanas de Língua Portuguesa (currículo anterior)	100
Quadro 5 - Ementas Literatura e culturas afro-brasileiras (currículo aprovado em 2020)	102
QUADRO 6 – Ementa de Estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (currículo aprovado em 2020)	104

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A LEI 10.639/03: ALTERAÇÕES E DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	22
2.1 As literaturas africanas, a literatura negra brasileira e a Lei 10.639/03: o que mostram os estudos já realizados?	47
3 A LEI 10.639/03 NA UNEB - O RACISMO INSTITUCIONAL E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: TENSÕES, CONTRADIÇÕES	53
3.1 Ações afirmativas: tensões e contradições	63
4 LITERATURAS AFRICANAS E LITERATURA NEGRA BRASILEIRA: CONCEPÇÕES, CURRÍCULOS E DOCENTES	71
4.1 Literaturas Africanas: algumas considerações	71
4.2 Literatura afro-brasileira e/ou literatura negra	77
4.3 Vozes docentes: caminhos, encruzilhadas e currículos	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
BIBLIOGRAFIA	176
ANEXOS	191

Aguidavi

“Só acredito num Deus que dance.”

Se é por ela que se des/faz o invisível
e a terra se preenche de gestos ancestrais.

Se os atabaques se deitam silentes
com seus Oris de couro saciados de Ejé.

E se, quando dançam, as divindades reverenciam
a força da sua presença,

até o descrente se convence de que
a música é uma espécie de Orixá.

Livia Natália

PALAVRAS INICIAIS

A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Mais do que um trabalho acadêmico, esta pesquisa trata de descobertas. A primeira delas está sintetizada na epígrafe geral desse texto: “A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249), ensinamento do professor Antônio Candido de que a literatura é um direito de todo ser humano, fator indispensável de humanização. Foi essa descoberta que me fez alterar o curso dos meus estudos e percurso como professora universitária.

Durante mais de 10 anos, atuei como professora das disciplinas Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica, nos cursos de Letras, e, embora me considerasse leitora voraz, não tinha me dado conta da relevância do discurso literário como aliado na luta que se trava dentro e fora da linguagem. Outra descoberta foram as/os autoras/es negras/os brasileiras/os e as/os autoras/es africanas/os, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Cidinha da Silva, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, Livia Natalia, Cuti, Cristiane Sobral, Ele Semog, José Carlos Limeira, Paulina Chiziane, Chimamanda Adichie, Mia Couto, Luandino Vieira, Pepetela, Noêmia de Souza, dentre outras/os, bem como a negritude de Machado de Assis e Lima Barreto, logo seguida da percepção de uma dicção diferente no discurso. Nos confrontos, travados na linguagem, fui percebendo a busca de uma expressão própria, nas literaturas negra brasileira e nas africanas, especialmente nestas últimas que são literaturas que transcendem fronteiras geográficas e linguísticas, mas que, sobretudo, evidenciam raízes similares e marcas identitárias com a literatura brasileira. Nessa perspectiva, fui percebendo os enlaçamentos entre Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde e outros países que sofreram semelhante processo de construção, marcado pelo colonialismo português.

Com a intenção de alargar o diálogo com as/os discentes no tocante as minhas descobertas das literaturas africanas e negra brasileira, fui construindo um percurso em torno do ensino dessas literaturas nas universidades brasileiras a partir da Lei 10.639/03, primeira lei sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. Ainda que essa Lei tenha tornado possível a inclusão de conteúdos, antes

inexistentes nos currículos de todo o sistema de ensino, logo fui descobrindo lacunas e ausências que me despertaram a necessidade de investigar o ensino das LALINEB ¹, no ensino superior, considerando os equívocos históricos e culturais construídos no passado que ainda perduram nos dias atuais.

Destarte, a possibilidade de ter como objeto de pesquisa o ensino de LALINEB foi o grande motivador para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo (USP), correndo os riscos que as mudanças de rotas costumam acarretar, já que possuía uma formação mais voltada para os estudos linguísticos e para metodologia e prática de ensino. A escolha por realizar a pesquisa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se deu por ser professora dos cursos de Letras desde 1997, inicialmente nas cidades de Caetité e Brumado e, posteriormente, atuar no Centro de Estudos dos Povos Afro-índio-americanos (CEPAIA), em Salvador, onde pude ter um contato mais intensificado com o campo dos estudos africanos e afro-brasileiros.

Diante dessas novas impressões, vi-me, assim, instigada a me debruçar sobre essa temática, com vistas a produzir um conhecimento relevante para minha formação e prática pedagógica. A seguir, apresento os caminhos, e encruzilhadas, por mim percorridos nessas investigações. Destaco que parte significativa desta tese foi produzida no contexto da pandemia do coronavírus e do luto coletivo pelas mais de 600 mil vidas ceifadas pela Covid 19, muitas delas devido à (ir)responsabilidade do governo federal; está atravessada, ainda, pela (cotidiana) dor do racismo, motivador dos assassinatos de George Floyd (EUA), João Pedro Mattos Pinto (RJ), Miguel Otávio de Santana (PE), Marielle Franco (RJ), e de tantas outras vítimas da política (e da polícia) genocida do estado.

¹ Sigla adotada a partir desse ponto para nomear as Literaturas Africanas e Literatura Negra Brasileira.

1. INTRODUÇÃO

“Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo.”

José Carlos Limeira

Uma série de transformações ocorreu na sociedade brasileira nos primeiros anos do século XXI. Essas mudanças eclodiram fundamentadas, principalmente, em políticas afirmativas, cujos impulsos advêm, prioritariamente, de reivindicações dos movimentos negros e que foram concretizadas, por exemplo, na ampliação das universidades federais, nas cotas² para ingresso no ensino superior e nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB, Lei 9394/96.

A Lei 10.639/03, notadamente, é fruto de uma reivindicação histórica do movimento negro e possibilitou a inclusão de conteúdos, antes inexistentes e/ou distorcidos/estereotipados, nos currículos de todo o sistema de ensino. Essa lei se justifica pelo histórico silenciamento e encobrimento sobre as histórias e culturas dos africanos e de seus descendentes. O currículo é aqui entendido como processo (SACRISTAN, 2008), sendo que “como espaço de poder e constituição de identidades, encontram-se nos currículos amplas possibilidades de transformação e reconfiguração de conceitos, valores e formas de convivência” (SALES; SANTOS, 2008, p. 75-76). A Lei 10.639/03, portanto, impulsiona, per si, a “descolonização dos currículos numa perspectiva negra e brasileira” (GOMES, 2019, p. 235) desde que haja a descolonização do olhar acerca dos “sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”. (idem).

Cabe ressaltar que, como a lei decorre de reivindicação e, de certa forma, pressão histórica do movimento negro e de intelectuais e parlamentares comprometidas/os com as questões raciais, pode ser esse um dos entraves à implementação das políticas curriculares referentes ao estudo dos conteúdos das “minorias” [estudos africanos e afro-brasileiros], pois, para a burguesia³ hegemônica, eles podem ser, “completamente

² “A reserva de vagas nas universidades para grupos populacionais discriminados, popularmente conhecida como sistema de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas públicas corretora de desigualdades sociais e étnico-raciais setorializadas, batizadas com o nome de Ações Afirmativas.” (MATTOS, 2020)

³ Faz-se, aqui, a opção por não utilizar a palavra elite, mas burguesia, acompanhando o pensamento do rapper Emicida, evidenciado pela professora da USP, Dra. Rita Chaves na live intitulada, Literaturas Africanas no Brasil: impasses e movimentos, exibida pelo canal Leituras de África, no dia 30 de setembro de 2021, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fdUm0joLv10&t=639s>. Acesso em

irrelevantes, porém excessivamente ameaçadores” (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 107) ao *status quo*. Conforme destaca a Professora Doutora Petronilha Beatriz da Silva (2013), podem ocorrer tensões entre os projetos docentes e a política curricular, visto que

Nem sempre os projetos dos professores é o mesmo projeto que a política curricular põe; nós conduzimos o curso de acordo com a nossa visão de mundo, com as nossas perspectivas, de acordo com o nosso projeto de sociedade. Se no meu projeto de sociedade só devem chegar às universidades pessoas das chamadas elites, até posso aceitar um aluno indígena e um aluno negro, mas não vou me empenhar com aquele aluno, já vou começar dizendo que ele tem déficit, não me sinto absolutamente responsável pelo que ele aprender e não aprender. Essa visão de mundo vai conduzir, inclusive, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas (SILVA, 2013)⁴.

Por consequência, esses embates ocasionam obstáculos ao processo inclusivo dessas/es estudantes, considerando o projeto excludente de sociedade, por parte de professoras/es e gestoras/es descomprometidas/os com uma educação antirracista. Ao contrário, o projeto de sociedade almejado pela comunidade negra está embasado na educação como direito legítimo, mas não só esta, pois,

Não luta apenas por uma educação universal que se coloca na luta contra as desigualdades. Antes, ela exige uma educação que seja pública, laica e que reconheça, respeite e dialogue com a diversidade de maneira afirmativa. Além disso, todos que investigam e/ou militam no campo das relações étnico-raciais e educação também concordam que, somada a essas características, é preciso efetivar uma educação que se posicione publicamente contra o racismo. Por isso, os intelectuais negros e negras e o movimento negro afirmam que a educação tem que ser antirracista. Por quê? Porque estruturalmente o Brasil é um país racista e para combater e superar esse fenômeno é necessário que todas as instituições sociais, sobretudo aquelas que se dedicam à formação das cidadãs e dos cidadãos, adotem o antirracismo como eixo de suas práticas, projetos e políticas. Ele tem que ser um princípio ético de todas as ações educativas (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p. 14)

É perceptível que várias ações foram implementadas pelos órgãos oficiais de educação para promover a formação, presencial ou à distância, das/dos docentes no bojo

02/10/2021. A professora Rita Chaves referia-se ao discurso de Emicida no Programa Papo de Segunda, no canal GNT, do dia 08 de junho de 2021 onde ele diz: “Eu não utilizo a palavra elite porque o significado da palavra elite é ‘o que uma categoria tem de melhor’. Se referir a pessoas que tem dinheiro somente como a elite da categoria humana, parece que a pirâmide da humanidade é definida pelo acúmulo. Então eu acho que a palavra correta para isso é burguesia, porque a diferença dessas pessoas para as outras é o dinheiro, e [para] várias dessas pessoas a única coisa que [elas] têm é o dinheiro.” (EMICIDA, 2021)

⁴ Extraído de palestra da Professora Doutora Petronilha Beatriz Silva na mesa-redonda “Dez anos da lei 10639/03 – balanços e perspectivas”, ocorrida na Universidade de São Paulo, em 19 de abril de 2013.

da lei supracitada, tais como o Programa UNIAFRO, sob a responsabilidade dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; o curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela UNB; o curso História da Cultura Afro-brasileira e Africana, executado pela Ágere (organização sem fins lucrativos, com sede em Brasília); a Rede de Educação para a Diversidade na Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC); elaboração de 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAD/UNESCO); o Projeto A Cor da Cultura, o qual inclui o Kit A Cor da Cultura; as publicações Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais e Superando o Racismo na Escola, que foi organizado pelo Professor Kabengele Munanga; a Coleção História da África, publicação que envolveu a parceria entre UNESCO, Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); o livro Práticas Pedagógicas de Trabalhos com Relações Étnico-raciais na perspectiva da Lei 10,639, organizado por Nilma Lino Gomes, com apoio do Ministério da Educação/MEC e da representação da UNESCO no Brasil.

Em relação a Bahia, de modo especial, faz-se relevante apresentar algumas das ações governamentais realizadas no âmbito dessas políticas de ações afirmativas. O Quadro 1, em anexo, apresenta uma síntese dessas ações e foi retirado da tese de doutorado de Andreia Lisboa de Sousa (2014) a partir dos dados disponibilizados pela Coordenação de Educação para Diversidade, Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Há, com isso, a demonstração da existência de ações, no estado da Bahia, no campo da educação das relações étnico-raciais e das políticas de ações afirmativas, ainda que haja muito a ser desenvolvido nesta área, afinal os avanços são incipientes mesmo após mais de uma década de surgimento dessas políticas.

Dentre essas ações, destacam-se as seguintes: acompanhamento, intervenção pedagógica no sentido de orientar o trato da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo – articulação com Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (PAIP) na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia; elaboração de orientações à inserção da cultura e história africana e afro-brasileira nas diversas formações oferecidas pela Secretaria (Órgão Central e Instituto Anísio Teixeira (IAT), incluindo os projetos estruturantes (projetos estratégicos que estão relacionados às Ações dos 10 compromissos, anteriormente mencionada); campanha de fomento à implementação da Lei 10.639/03 na rede; cartazes/seleção de relatos de experiências

exitosas na implementação nas unidades escolares; inserção dos conhecimentos da cultura e história africana e afro-brasileira nas diversas formações oferecidas pela Secretaria (SOUZA, 2014). Vale ressaltar que determinadas atividades são/foram desenvolvidas conjuntamente entre a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e as Universidades baianas.

É certo que, diante dessa conjuntura, as universidades passaram a ter uma nova configuração decorrente da inclusão de estudantes cotistas, oriundas/os de escolas públicas, a começar pelos questionamentos dentro das instituições sobre a hegemonia branca e o eurocentrismo epistemológico, a centralização do poder nas decisões que envolvem a comunidade acadêmica, as tensões e contradições no campo das ações afirmativas, no escopo da discussão sobre os currículos, da produção do conhecimento, da distribuição dos recursos, considerando o compromisso da universidade pública, pois esta,

desde o final do século XX, tem sido convocada para o debate sobre as políticas de ações afirmativas em mais uma tentativa de reduzir as desigualdades. Sendo assim, assume um compromisso de refletir e elaborar propostas compatíveis com esse objetivo. Essa discussão deve ser trazida para o centro do ambiente acadêmico para tornar possível uma melhor compreensão do cotidiano dos estudantes antes e depois da entrada na vida universitária, o que construirá uma base mais segura para a elaboração de projetos e programas voltados para a efetiva democratização da educação superior (CARNEIRO, 2010, p. 15).

A entrada dessas/es estudantes aponta para uma efetiva democratização do ensino superior; exige que as universidades revisem suas concepções ideológicas, epistemológicas; impõe a emergência de novos currículos e novas práticas pedagógicas, pois,

esses sujeitos indagam teorias consideradas como verdades únicas, levam para as escolas outras abordagens de mundo; outros autores que não estão no cânone, se interessam por outro tipo de literatura e dialogam com vários lugares e sujeitos por meio das redes sociais. Ao fazerem isso, indagam o lugar clássico do docente como detentor de todo o conhecimento. E revelam a nós, educadoras e educadores, a nossa ignorância sobre vários temas. (GOMES, 2019, p. 233)

Educadoras e educadores, nessa conjuntura, precisam estar sensivelmente preparadas/os e receptivas/os para conviverem com essa realidade, trazida por uma juventude conectada com vários campos e espaços produtivos/produtores de

conhecimentos, sedenta por “mudar o mundo” e que se posiciona criticamente frente às questões sociais, raciais, estéticas, ambientais, dentre outras. A democratização do acesso ao ensino superior, desta forma, implica em desconstrução/reconstrução dos espaços acadêmicos. Alguns estudos já avaliaram os entraves e resultados dessas políticas de democratização, tais como os de Moehlecke (2004); Queiroz (2000); Costa, Pinhel, Silveira (2012); Paixão (2010); Gomes (2006, 2012); Lima (2010); Santos, Rocha (2007); Figueiredo (2007).

Acerca do impacto das políticas de Ação Afirmativa, na Bahia - estado onde há uma expressiva parcela de população negra⁵ - há dados comprovando a eficácia destas ações no campo educacional e, de modo bem específico, no ensino superior, (MATTOS, 2008; PEREIRA, 2007; REIS, 2007; QUEIROZ, 2000, 2002; GOMES, 2012) pois, além da ampliação do número de vagas, houve, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma acentuada interiorização das instituições de ensino federais, como a UFBA, assim como a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), do Campus dos Malês - da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)- em São Francisco do Conde.

Entre os estudos já citados sobre o tema, vale destacar as pesquisas sobre acesso e permanência da população negra no ensino superior, coordenadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, cujos resultados podem ser acessados em publicação organizada por Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga⁶. Destaca-se que a UFBA e a UNEB estão entre as instituições de ensino superior selecionadas para análise.

Há, ainda, os estudos realizados por Pereira (2007)⁷ e Mattos (2008)⁸ e é oportuno ressaltar que ambos os estudos confirmam a validade e a justiça implícita na adoção do sistema de reserva de vagas para a população negra no ensino superior. A UNEB, inclusive, incluiu no sistema de cotas não somente os cursos de graduação, como,

⁵ 80,3% da população do estado da Bahia é negra, segundo dados do IBGE (2010).

⁶ BRAGA, Maria Lúcia de Santana; LOPES, Maria Auxiliadora (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no Ensino Superior**. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

⁷ PEREIRA, Taynar S. Políticas públicas para permanência da população negra no ensino superior: o caso da Uneb. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; LOPES, Maria Auxiliadora (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no Ensino Superior**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007, p. 71-87.

⁸ MATTOS, Wilson Roberto de. Cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia: histórico e breves considerações. In: MACHADO, Ana Rita A. (org.). **Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária**. Salvador: EDUNEB, 2008, p. 57-67.

também, os de pós-graduação. Tal ação significa um maior número de estudantes negras/os no ensino superior, o que ativistas negras/os costumam denominar de “enegrecimento” das universidades e, em decorrência, “enegrecimento” dos currículos. Em relação à justiça deste sistema de reserva de vagas, destaca-se, aqui, o posicionamento da professora da UNEB, Dra. Ana Celia da Silva, quando afirma:

Cotas não são favor, são um direito. A prova é igual, o acesso é igual. Só não existe a discriminação das pessoas que vêm de escola pública, com o currículo defasado pela ausência de professores, para alunos que vêm de colégios particulares de elite. Aí está a justiça das cotas, que são direito e princípio da reparação que ainda não foi feita. (SILVA, 2020)⁹

Essa reparação também compreende outras políticas afirmativas, além das cotas, como a promulgação da já mencionada Lei nº10.639/03, a qual implica em reconfigurações na estrutura curricular do sistema educacional de ensino brasileiro, a exemplo da área de literatura, uma das áreas prioritárias, na legislação pertinente, para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Face ao exposto e tendo em vista o interesse pessoal pela área de literatura, esta tese se justifica pelo propósito em realizar uma investigação cujo principal objetivo foi, a partir da análise dos documentos oficiais (ementas e fluxogramas constantes nos projetos dos cursos) e das entrevistas realizadas com docentes da instituição, identificar e proceder à análise das mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para promover a inclusão das Literaturas Africanas e Literatura Negra Brasileira (LALINEB), bem como analisar os impactos no ambiente e no comportamento acadêmico e, por conseguinte, no cânone literário da instituição, após as mudanças da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), modificada pela Lei 10.639/03 a qual tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino.

A pesquisa partiu da hipótese de que, considerando a importância histórica da instituição como pioneira na implantação do sistema de cotas, na pós-graduação, para ingresso de estudantes negras e negros, inicialmente, pois depois outras categorias foram

⁹In: <https://portal.uneb.br/noticias/2020/11/24/18-anos-de-cotas-na-uneb-historias-de-lutas-e-garantia-de-direitos/> Acesso em 13/12/2020

contempladas com a reserva de vagas, ocorreram alterações significativas nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras para inclusão do ensino de LALINEB, o que provocou transformações no ambiente e no comportamento acadêmico e, por conseguinte, no cânone literário da instituição.

Acerca do percurso investigativo, após contactar a Pró-reitoria de Graduação da UNEB para oficializar o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitado o acesso aos documentos oficiais - projetos dos cursos de Letras, onde constam as ementas e fluxogramas – os quais foram prontamente disponibilizados pela equipe responsável. Realizei, ainda, uma busca no Portal da UNEB de notícias referentes às questões trabalhadas na tese, com o propósito de explicitar algumas das ações/eventos da instituição no campo das políticas afirmativas, da Lei 10.639/03, dos estudos africanos e afro-brasileiros, e nas Literaturas Africanas e na Literatura Negra Brasileira, tais como as comemorações dos 18 anos de cotas na UNEB, implementadas na gestão da Reitora Ivete Sacramento e a criação da Pró-reitoria de Ações Afirmativas (PROAF).

O campo foi constituído pelas narrativas das/dos docentes, coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Após solicitar aos departamentos, onde os cursos de Letras são ofertados, os nomes e contatos das/dos professores que lecionavam as disciplinas relacionadas à área de Literatura Negra Brasileira e Literaturas Africanas, realizei o convite para a participação na pesquisa, via e-mail ou watts app. Como optei por realizar as entrevistas presencialmente, alguns, por motivos diversos, não responderam e/ou não encontraram tempo disponível para participar da pesquisa. Assim, a seleção das/dos participantes se baseou na atuação profissional na área em questão, como, também, na disponibilidade de tempo. Os encontros com as/os docentes ocorreram em Salvador, , capital do estado e se constituir em um lugar muito frequentado pelas/os docentes, visto ser a sede administrativa da instituição e por ser local de residência de várias/os docentes. Os encontros foram realizados em espaços por elas/es indicados. Somente uma das entrevistas foi realizada em São Paulo, onde o professor encontrava-se na ocasião da entrevista. Posteriormente, as entrevistas foram por mim transcritas para a realização da análise dos dados.

Os nomes das/dos entrevistadas/os foram preservados, atendendo à deliberação do Conselho de Ética da universidade, conforme explicitado no Termo de confidencialidade e no Termo de consentimento livre e esclarecido. As/os docentes foram, assim, nomeadas/os: Doutoradas Carolina, Frida e Paulina; Doutores Joaquim, Amílcar e José Ruy. A escolha desses pseudônimos teve o propósito de homenagear

mulheres revolucionárias e representativas: a escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, a pintora mexicana Frida Kahlo e a escritora moçambicana Paulina Chiziane; e homenagear homens igualmente vanguardistas, como o escritor brasileiro Joaquim Maria Machado de Assis, o escritor guineense e líder político na luta contra o colonialismo e pela independência de Guiné- Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral, os josés – o escritor brasileiro, José Carlos Limeira, o escritor angolano José Luandino Vieira, o escritor moçambicano José Craveirinha e o escritor angolano Ruy Duarte de Carvalho.

Os capítulos da tese estão assim divididos: no capítulo inicial intitulado A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei 10.639/03: alterações e documentos norteadores da educação antirracista foi feita uma retrospectiva histórica das condições que possibilitaram a sanção da Lei 10.639/03, as ações das Irmandades Negras, da Imprensa Negra, do Movimento Negro organizado, de políticos engajados e de todas as organizações negras envolvidas nas lutas empreendidas antes e após o fim da escravidão para que a Lei fosse concretizada, assim como outras políticas afirmativas, com vistas a consolidação de uma educação antirracista. Além disso, foram destacados alguns estudos já realizados sobre a relação entre a Lei 10.639/03 e as literaturas africanas e a literatura negra brasileira (LALINEB).

Em seguida, no capítulo A Lei 10.639/03 na UNEB - o racismo institucional e as políticas afirmativas: tensões, contradições, realizou-se a contextualização da Universidade do Estado da Bahia no contexto territorial, assim como realizou-se um histórico da criação desta universidade, explicitando as especificidades de sua estrutura multicampi, as ações relacionadas às políticas de ação afirmativa, bem como enfocou-se as tensões e contradições destas políticas no seio da instituição.

No capítulo Literaturas africanas e literatura negra brasileira: concepções, currículos e docentes enfocou-se a força das literaturas africanas de língua portuguesa no contexto das lutas anti-coloniais, a trajetória de constituição do campo de ensino das literaturas africanas, no Brasil, nas universidades, a relevância dos programas de pós-graduação no estabelecimentos dos estudos literários africanos, assim como as questões relacionadas às terminologias adotadas para se referir à literatura produzida no Brasil por escritoras negras e negros, o significado das escolhas, sob a ótica de teóricas/os e das/os próprios autoras/e dessa literatura. Foi abordado, ainda, nesse capítulo o sentido das produções literárias de mulheres negras, com base em teses recentes que tratam do tema; o capítulo explicita as narrativas de docentes da UNEB, conectando suas histórias de vida com a análise do currículo da instituição, por meio dos projetos de curso; enfatiza o lugar

ocupado pelas LALINEB nos cursos de Letras, as pesquisas realizadas por estas/es docentes elas/es na pós-graduação, aborda suas práticas pedagógicas vinculadas ao ensino destas literaturas e as suas considerações sobre o cânone, no intuito de descobrir se há (ou não) um cânone negro na instituição.

2. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A LEI 10.639/03: ALTERAÇÕES E DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Terceira margem

Tem dias que a gente acorda com dor de cabeça.
Tem dias que a gente acorda rio.
Tem dias que a gente acorda canoa.
Tem dias que a gente acorda só dor.
Érica Azevedo

Tratar da inclusão de conhecimentos sobre africanos e afro-brasileiros nos currículos oficiais de ensino deve ser realizado com a retomada do conceito africano de Sankofa¹⁰, pois, sem olhar para o passado, não é possível compreender os contextos que precederam a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, via Lei 10.639/03, responsáveis por atestar a relevância dos movimentos negros, principalmente nas lutas por educação. Por esse motivo, Nilma Lino Gomes enfatiza que “o Movimento Negro é um educador” (GOMES, 2017, p. 13).

Esse processo, ainda muito recente, de inserção legal da população negra na sociedade, é palco do protagonismo de negras e negros que se movimentaram em direção a conquistas hoje celebradas. Esses movimentos negros (re)construídos nos territórios estrangeiros, sob o signo da violência escravista colonizadora, remontam à ancestralidade africana e forjam uma história de negros e negras transpassada, tal como flecha, pela resistência, pela reexistência e pela busca da liberdade.

Indivíduos arrancados de suas terras, tiveram suas vidas brutalmente engendradas nos porões dos navios negreiros, nas senzalas, casas-grandes, plantações, quilombos e favelas. É notório, contudo, que “onde houve escravidão, houve resistência”, como destacam João José Reis e Flavio Gomes (1996, p. 9), em estudo sobre a historiografia dos quilombos brasileiros.

O sistema escravista, fundamentado em teorias racistas, desumanizou mulheres, homens, crianças, negras/os, extirpando-lhes a vida, a dignidade e a liberdade. Só lhes

¹⁰ “Um dos ideogramas do conjunto adinkra dos povos Akan, sankofa significa: ‘nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás’. E constitui o símbolo da sabedoria de retornar ao passado, como maneira de melhorar o presente e construir o futuro” (OLIVEIRA, 2016, p.15). Os povos Akan, vivem na África ocidental, entre Gana e Costa do Marfim.

restavam sucumbir nas águas salgadas do Atlântico e/ou criar estratégias de sobrevivência nesse novo/velho mundo inóspito. O suicídio foi a saída para tantas e tantos deles/as e, para os que ficaram, inúmeras foram as estratégias para se manterem vivos em terras estrangeiras. Entre tais estratégias, é possível citar algumas, como as rebeliões individuais e coletivas, incêndios das plantações, agressões a senhores e feitores, tentativas de negociação em busca de autonomia, fugas e formação de quilombos (REIS; GOMES, 1996), como o de Palmares, no Brasil, liderado por Zumbi, e outros espalhados pelo país, como Rio Vermelho, Itapicuru, Mocambo, Oitizeiro, Orobó e Urubu na Bahia; Jabaquara e do Pai Felipe, em São Paulo; Malunginho, no Recife, dentre outros.¹¹

Dessa forma, as/os escravizadas/os “construíram uma empolgante história da liberdade” (REIS; GOMES, 1996, p.23). História também permeada por “ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido linear (...)” (*Idem*), mas, também, de negociações¹². Portanto, o passado (como também o presente) das/dos negras/os não foi forjado na apatia e na acomodação, mas na luta por uma vida digna, por humanidade e respeito, por direito à moradia, saúde, educação, como ainda tem sido, devido às abissais desigualdades da sociedade brasileira, estruturada pelo racismo. É esse combate histórico que interessa, pois é ele que sedimenta as lutas de negros e negras por justiça social, construída pela força daquelas/es que lutam “pela superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 13).

Para Flavio Gomes (2005, p. 5)¹³, “as primeiras décadas pós-emancipação foram decisivas para os sentidos de liberdade, cidadania e autonomia. A questão parecia ser não tanto *quem* eram os protagonistas da liberdade, mas sim quais os *significados* dessa.

¹¹ REIS, João José; GOMES, Flavio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio** – História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: Editora Nacional, 1988; GOMES, Flávio dos Santos; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Interiorização e os Quilombos em São Paulo** – séculos XVIII e XIX. Iberoamericana. América latina – Espanha-Portugal, 42, ano XI, 2011, 93-110; FLORENTINO, Manolo; AMANTINO, Marcia. Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v.19, supl., dez. 2012, p. 259-297; WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas**. Escravos e forros em São Paulo (1850-1880). São Paulo: Hucitec, 1998.

¹² João José Reis (1996) destaca que “antes mesmo que o primeiro escravo desembarcado no Brasil se rebelasse, os senhores e autoridades coloniais já sabiam ser necessário controlar seu corpo e seu espírito. O regime escravocrata, como todo regime de trabalho forçado, baseou-se fundamentalmente no chicote e em outras formas de coerção, mas não teria vigorado por muito tempo se só usasse a violência. Desde cedo os escravocratas aprenderam que era preciso combinar a força com a persuasão, assim como os escravos aprenderam ser impossível sobreviver apenas da acomodação ou da revolta. (...) Além da barganha relacionada à vida material e ao trabalho, os escravos e senhores, negros, forros, livres e homens brancos, digladiavam-se para definir os limites da autonomia de organizações e expressões culturais negras”.

¹³ GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

Liberdade para quê?”. Logo, o que significaria, naquele momento, “ser cidadão, ser integrado ou transformar-se em brasileiro?” (*Idem*). Os libertos tinham consciência de que a nova situação em que se encontravam traria também novas lutas no intuito de garantir a existência, possuir uma terra, moradia, autonomia, trabalho, salários,

e enfrentar a costumeira truculência – era reafirmar direitos, interesses e desejos redefinidos, também, em termos étnicos, coletivos e culturais. Havia muita coisa em disputa. Para a população negra não era apenas uma aposta num futuro melhor, mas o desejo de bancar o próprio jogo (GOMES, 2005, p. 5).

Essa autonomia significava ter condições de viver com dignidade e obter os meios para que isso acontecesse. A busca por uma liberdade plena, com garantia de direitos, tendo como forte símbolo histórico os quilombos, traz em seu bojo a concepção contemporânea de *aquilombar-se*, de *aquilombamento* e liga-se à perspectiva da resistência, que é intrínseca, como salienta Bárbara Souza, e “traz em si a concepção fundamental de existência. Essa existência histórica fundamenta-se e ressemantiza-se no presente, no existir atual” (SOUZA, 2008, p. 106).

Nota-se, portanto, que esses aquilombamentos foram movimentos coletivos, constitutivos das práticas de resistência da população negra, tendo-se prolongado até a atualidade. Frutificaram-se nas agremiações, irmandades, clubes recreativos, associações, blocos afros. Espaços estes responsáveis por atender às demandas de mulheres e homens, escravizadas/os ou libertas/os; lócus de acolhimento, de reivindicações, de conscientização e, também, de tensões, sobretudo por questões políticas. A preocupação em promover atividades educativas e políticas para essas pessoas perpassa as ações de muitos destes “quilombos”.

Entre os vários exemplos de *aquilombamentos*, é possível citar as Irmandades dos negros, que se formavam em torno da devoção a santos católicos, a exemplo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, na Bahia, inicialmente composta por africanos de diferentes etnias e, posteriormente, por seus descendentes. Eram redes de solidariedade que propiciavam assistência aos associados, em caso de doenças, prisões, situações de fome ou faziam os funerais, missas e sepultamentos no interior das igrejas; eram uma “família ritual”, como historiciza João Reis (1996)¹⁴, mas, também,

¹⁴ REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-33, 1996.

organizavam festas e “construíam identidades sociais significativas, no interior de um mundo às vezes sufocante e sempre incerto”¹⁵. Para esse autor,

As irmandades parecem ter desempenhado um importante papel na formação de uma “consciência negra”, embora consciência dividida, que desabrochou no Brasil com o fim do regime colonial. É incontestável o valor que tiveram como instrumentos de resistência. Permitiram a construção ou a reformulação de identidades que funcionaram como um anteparo à desagregação de coletividades submetidas a imensas pressões. Mesmo que tenham sido seletivas nas alianças que promoveram, mostraram em muitos casos ser possível a convivência na diferença, sem prejuízo da capacidade de resistir. Seu limite maior, evidentemente, foi a própria escravidão, que, entretanto, não foi aceita sem críticas (REIS, 1996).

Essa “consciência negra”, citada por João Reis, é o elo de conexão entre indivíduos negros, marcados historicamente pelo anseio da liberdade. Todas as aglomerações constituídas demarcam a negação e a oposição ao sistema social vigente na e pós-escravidão. É certo que variadas estratégias de sobrevivência foram idealizadas em espaços ocupados pelas Irmandades na Bahia (REIS, 1996; REGINALDO, 2011). Essas estratégias foram sendo elaboradas continuamente, no intuito “do resistir e do existir” (SOUZA, 2008, p. 45), com vistas ao enfrentamento do sistema social que vigorava durante e após a escravidão. A necessidade dessas estratégias era imperativo, pois era preciso encontrar formas de sobreviver às violências em todas as suas faces, sejam elas físicas, psicológicas, simbólicas; e era preciso reagir a todas as formas de privações, às tentativas de apagamento cultural e defender-se de todas as violências existenciais, impetradas pelo sistema, em suma.

Lucilene Reginaldo¹⁶, referindo-se às irmandades negras na Bahia do século XVII, em Salvador e no Recôncavo, destaca que o princípio de organização dessas irmandades se funda na origem africana de suas/seus integrantes, ainda que,

¹⁵ João José Reis salienta que “O estudo dessas instituições nos fornece um ângulo privilegiado para entender a dinâmica da alteridade no interior da comunidade negra do Brasil escravocrata. E este estudo é possível devido à notável documentação que elas deixaram. Os estatutos das confrarias, chamados compromissos, e outros documentos constituem uma das poucas fontes históricas da era escravista escritas por negros, ou pelo menos como expressão de sua vontade. As irmandades, aliás, produziram muita escrita. Por ironia, através da escrita, homens e mulheres egressos de culturas orais construíram suas identidades, codificaram discursos sobre a diferença, defenderam-se da arrogância dos brancos, deixaram, em síntese, testemunho de uma notável resistência cultural” (REIS, 1996)

¹⁶ REGINALDO, Lucilene. **Os Rosários dos Angolas: irmandades de africanos e crioulos na Bahia setecentista**. Tese (doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2005.

o contato anterior com o universo católico e a experiência de um catolicismo africano não podem, por sua vez, dar conta de uma experiência dinâmica como foi a escravidão e a formação de novas identidades na diáspora negra. Nos embates cotidianos das irmandades entre si e com as autoridades civis e eclesiásticas se forjaram e, ao mesmo tempo, se fortaleceram identidades novas, fundadas ou não nas origens africanas (REGINALDO, 2005, p. 148).

Lucilene Reginaldo (2005, p. 84) assevera, ainda, que “a afinidade epidérmica e geográfica” determinava a seleção dos “santos patronos” das Irmandades negras baianas ao lado destes laços ancestrais. São Benedito e Santa Ifigênia servem como exemplo dessa afinidade, pois ambos eram santos negros. Ele, “nascido na Sicília de pais mouros do norte da África” (*Ibidem*, p. 79); ela, africana, “princesa do reino da Núbia” (*Ibidem*, p. 81). Essa é uma demonstração de que os critérios utilizados nas escolhas dos santos patronos das irmandades negras pautavam-se na representatividade, ao lado, também, de critérios que envolviam a empatia com os sofrimentos vividos por esses santos durante a vida terrena.

O historiador Humberto José Fonseca (2006, p. 115)¹⁷ explica que “cada Irmandade tinha o seu estatuto ou compromisso particular. Sua aprovação competia ao rei de Portugal, enquanto Grão-Mestre da Ordem de Cristo”. Esses compromissos definiam como as irmandades deveriam ser administradas e tratavam da “condição social ou racial exigida dos sócios, seus deveres e direitos. Entre os deveres, estavam o bom comportamento e a devoção católica, o pagamento de anuidades, a participação nas cerimônias civis e religiosas da Irmandade” (*Idem*). A contrapartida era a garantia de

assistência médica e jurídica, ao socorro em momento de crise financeira, a ajuda para compra de alforria, no caso das confrarias de negros, e, muito especialmente, direito a enterro decente para si e membros da família, com acompanhamento de irmãos e irmãs de confraria e, ainda, sepultura na capela da Irmandade (*Idem*).

Ter direito a uma morte assistida, dentro das normas da igreja católica, em todas as etapas - extrema-unção, funeral, cortejo, sepultamento – era um desejo da população da colônia, incluindo os “escravos e forros”. Uma das maneiras de garantir esse direito era, como destaca Fonseca (2006), se associar às irmandades.

Humberto José Fonseca (2006) sinaliza, ainda, mais uma outra especificidade das irmandades: “muitas confrarias agregavam principalmente indivíduos da mesma

¹⁷ FONSECA, Humberto José. **Vida e morte na Bahia colonial: Sociabilidades festivas e rituais fúnebres (1640-1760)**. (Tese de doutorado) Belo Horizonte, MG. UFMG/FAFICH/DH, 2006.

profissão. Os oficiais mecânicos de Salvador organizavam-se em torno das ‘confrarias dos mesteres’, dedicadas aos santos patronos de cada ofício” (*Ibidem*, p. 119). Para exemplificar, ele aponta que:

Havia a de São Jorge, que reunia ferreiros, serralheiros e ocupações afins; a de São Crispim, dos sapateiros e celeiros; a de São José, dos carpinteiros, pedreiros, canteiros e torneiros. Outros grupos profissionais também possuíam suas confrarias, como a de Santo Antônio da Barra, cujos membros eram comerciantes dedicados ao tráfico de escravos. As irmandades do Rosário, na igreja da Ajuda, e do Senhor Bom Jesus da Cruz, na igreja da Palma, abrigavam principalmente militares negros e pardos. A Irmandade de Santa Cecília, na Igreja da Conceição da Praia, era formada por músicos (FONSECA, 2006, p. 119).

Na Bahia, o espírito gregário de pertencimento a um grupo, uma comunidade, serve também para explicar, em parte, a organização do trabalho criada pelos negros. São os “cantos” dos ganhadores e ganhadeiras, escravizados e libertos que, na cidade do Salvador, se ocupavam de todo tipo de trabalho. “Os homens se ocupavam em geral do carregamento de pessoas (em cadeiras de arruar) e objetos de todo tipo e tamanho, enquanto as mulheres deambulavam pelo espaço urbano a vender toda sorte de mercadoria, entre outros afazeres que as obrigavam a sair às ruas” (REIS, 2019, p. 15).¹⁸ Ainda segundo João Reis, quem melhor descreveu esse grupo foi Silva Campos:

O *canto* era o ajuntamento de certo número de africanos, de preferência numa esquina de rua, obedecendo a um chefe denominado *capitão de canto*, ou simplesmente *capitão*, encarregado do ajuste de preços e de trabalho, incumbindo-se de distribuir aos sábados a importância a que cada um tinha direito (CAMPOS, 1943, p. 291 In: REIS, 2019, p. 82).

Em várias outras cidades no Brasil, os ganhadores se agrupavam para o trabalho de ganho nas ruas, que, embora tivesse, por vezes, denominações diferentes, possuía formas organizacionais semelhantes às dos “cantos” na Bahia. “No entanto”, afirma João Reis,

A denominação *canto* para esses coletivos laborais parece ter sido exclusiva da Bahia. O canto era a representação mais acabada da solidariedade e do espírito comunitário do trabalhador africano de rua na Bahia oitocentista. Mesmo aqueles que exerciam isoladamente suas

¹⁸ REIS, João José. **Ganhadores**. A greve negra de 1857 na Bahia. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 15.

atividades como o ganhador de cesto, o aguadeiro e o vendedor ambulante em geral, tinham no canto sua ancora coletiva, onde estacionavam para aguardar o próximo cliente ou ali mesmo vendiam o que fabricavam ou mercadejavam. Era o etos coletivo que constituía a alma do trabalho de ganho. A inspiração para este tipo de organização pode ter origem em grupos de trabalho cooperativo comuns na África Ocidental, conhecidos ali como *aro* entre os nagôs e *dókpwê* entre os jejes (REIS, 2019, p. 83).

É perceptível que laços de diversas ordens fundamentavam a participação nas agremiações. Os africanos, por exemplo, ligavam-se, ainda, pela religiosidade: os africanos muçulmanos, traficados para a Bahia em grande número durante a primeira metade do século XIX, como aponta João Reis (2003), eram conhecidos como malês e “deve ficar claro que na Bahia malê não denominava o conjunto de uma etnia africana particular, mas o africano que tivesse adotado o Islã, (...), seriam apenas os nagôs islamizados” (REIS, 2003, p. 176). Foi, então, a partir dessa ligação religiosa que se construiu a Revolta dos Malês, em 1835.¹⁹ Muitos deles já dominavam a leitura e a escrita, antes mesmo de terem sido traficados para cá, o que pode ser comprovado pelas fontes históricas, nas rezas inscritas nos amuletos e patuás.²⁰ Para João Reis,

Os escritos e amuletos, as roupas, os anéis, os nomes pessoais – todos esses sinais distinguiam aqueles que formavam a “sociedade malê na Bahia de 1835. Eram sinais diacríticos, marcas de sua identidade. Vítimas de guerras e do tráfico em suas Áfricas, os malês conseguiram fazer a travessia do Atlântico acompanhados de uma bagagem cultural que serviria para reconstituir e dar sentido a suas vidas (e contra) a escravidão em solo baiano. O desafio de sobreviver e resistir foi enfrentado coletiva e solidariamente, apesar das diferenças e das tensões étnicas, doutrinárias e outras encontradas dentro da própria comunidade muçulmana (*Ibidem*, p. 214).

Além disso, como destaca João Reis (2003), “os malês que sabiam ler e escrever, fossem escravos ou libertos, passavam seus conhecimentos para os iniciantes. (...) enquanto esperavam fregueses ocupavam-se de religião e rebelião” (*Ibidem*, p. 215). Essa noção de coletividade, pertencimento, solidariedade, vinculada à “consciência racial”, transcendeu o tempo e o espaço, de forma espiralar, e corporificou-se em outros inúmeros

¹⁹ Esta rebelião, como salienta João José Reis (2003, p. 44), “aconteceu em meio a um clima político e social tumultuado, tanto na Bahia como no Brasil em geral”; nesse momento, na Bahia, especialmente, “havia uma conjuntura de profundas desigualdades sociais, agravada pela rápida expansão da população livre e escrava” (*Ibidem*, p. 43).

²⁰ REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil** – a história do Levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

lócus de aquilombamento e resistência como a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado. A Frente Negra Brasileira (FNB) é um exemplo desse aquilombamento resistente, de forte representatividade, criada na cidade de São Paulo, no ano de 1931, enraizando-se por outros espaços, a exemplo de Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, contando com aproximadamente 20 mil sócios.

A Frente Negra Brasileira (FNB) desenvolveu um significativo trabalho socioeducativo e cultural: escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico e, na área da saúde, prestou atendimento médico e odontológico. Havia também cursos de formação política, de artes e ofícios, além de ter sido responsável pela publicação do periódico “A Voz da Raça” (1933-1937) (LEITE, 2017)²¹.

Eram várias as ações da FNB visando à integração de seus associados, promoviam, por exemplo, festivais de música, futebol, teatro, cursos de corte e costura, cursos de alfabetização e havia o objetivo de criar uma escola com o nome de Liceu Palmares. “A ideia era ministrar o ensino dos cursos primário, secundário, comercial e ginásial a alunos-sócios da FNB. Em sua sede, realizavam-se palestras e seminários. Posteriormente passaria a funcionar ali uma escola noturna” (GOMES, 2005, p. 21). Sua sede era um local de encontro e de referência para muitos. Assim, era comum, os jovens negros do interior que vinham em busca de emprego enxergarem na FNB uma possibilidade de obter uma vaga no mercado de trabalho, ou ali buscavam diversão, informações sobre política e outras notícias sobre a “raça”. Os que possuíam a carteira da FNB eram bem valorizados e tinham o respeito da polícia, como destaca Gomes (2005),

Enfim, pertencer à FNB era uma credencial importante no chamado “meio negro”. Talvez como nunca, na então ainda recente experiência republicana, a questão racial aparecia tão politizada e articulada com outros temas, envolvendo nacionalidade, emprego, cidadania e políticas de imigração — tudo isso, com um protagonismo negro bastante mobilizador (GOMES, 2005, p. 21).

A FNB tornou-se um partido político, em 1936, almejando participar das eleições próximas, contudo, em 1937, foi extinta, com a implantação da Ditadura no Governo

²¹ LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. A Frente Negra Brasileira. 2017. **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/> Acesso em 03 jul. 2021

Vargas. Abdias do Nascimento, ao recordar sua história de vida e militância²², narra que ingressou na Frente Negra Brasileira, em 1932 e enfatiza: “Aquela militância na Frente Negra trouxe uma série de descobertas importantes e, também, me permitiu ir construindo um novo tipo de consciência, uma visão mais ampla das problemáticas raciais. (NASCIMENTO, 2006, p. 78). Ele destaca, ainda, a importância de ter participado, antes, do Centro Cívico Campineiro, sediado em Campinas, formado por 8 ou 10 jovens negros, que tinham o intuito de se dedicarem à escrita, com base na identidade racial e na valorização dos negros e questionavam a ausência de negros e de suas questões em “grupos e organizações culturais (...) como é o caso da Academia Brasileira de Letras, entre muitas outras que conhecemos” (*Ibidem*, p. 77).

Contudo, houve acusações de que a FNB possuía um “caráter fascista. Essas acusações “foram feitas por vários intelectuais, setores operários e partidos políticos, e parte delas foi reproduzida posteriormente por muitos historiadores e sociólogos” (GOMES, 2005, p. 22). Na verdade, apenas uma parte da FNB era, de fato, simpatizante do integralismo. Segundo Flavio Gomes, ela “tinha uma perspectiva fortemente nacionalista. (...) pouco sabemos sobre a penetração do integralismo junto aos setores pobres e negros” (*Ibidem*, p. 22). O autor acrescenta que

Pouco sabemos sobre a aproximação da propaganda da FNB — e o imaginário que projetava — com os setores negros mais pobres e operários, principalmente aqueles que residiam em casebres improvisados na periferia da capital paulista, para quem a falta de sapatos, paletó e chapéu faziam a diferença. É bom lembrar que a população negra não estava restrita ao suposto atraso natural do mundo rural ou ao alijamento do mercado de trabalho nas cidades. Apesar das poucas referências historiográficas, ela já invadia as fábricas e ocupava postos de trabalhos urbanos, ainda que fosse pouco o alcance que a imprensa operária da época tinha sobre suas aspirações e vidas. De outro modo, se a FNB não se constituiu em um movimento de massas — como, aliás, nenhuma instituição naquela época, vide as associações operárias e anarquistas —, seria equivocado afirmar que era um movimento de classe média. Tinha força popular junto aos setores negros com mobilidade social muito limitada. No interior paulista e em outros estados, os desdobramentos da FNB foram diversos, ganhando perfis e configurações particulares (*Ibidem*, p. 22-23).

Para além das tensões e contradições, sobretudo no campo da política, a Frente Negra Brasileira exerceu um papel importante junto à população negra da época. Suas

²² SEMOG, Ele; NASCIMENTO, Abdias. **Abdias Nascimento: o griot e as muralhas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

ações contribuíram para o engajamento social de seus associados e, além de articuladora e propositiva, operava em questões que demandava uma atuação mais contundente²³.

Outra expressiva organização da época foi o Teatro Experimental do Negro (TEM), que foi criado por Abdias Nascimento após retorno de uma viagem por alguns países da América Latina. Ele conta que foi assistir a uma peça de teatro em Lima, no Peru, *Imperador Jones*, cujo personagem era negro, porém interpretado por um ator branco que pintava o rosto de preto. Esse é um momento crucial na trajetória de Abdias Nascimento, pois é, nesse momento, que ele se conscientiza da inexistência de atores negros, de peças com atores negros: “nunca vi a cultura negra representada no palco: é porque os brancos não deixam”. Abdias, ao constatar a exclusão de negros/os nos palcos, mesmo em papéis cujos personagens são fenotipicamente negros, decide voltar ao Brasil e fundar um Teatro Negro. Ele revela sobre a importância desse momento: “(...) nessa viagem consolidei a minha formação intelectual. Compúnhamos uma turma maravilhosa, todos estudávamos muito, éramos muito bem preparados. A poesia esteve sempre presente em nossas conversas” (NASCIMENTO, 2006, p. 111).

Contudo, após um tempo de seu retorno ao Brasil, Abdias Nascimento é preso, em São Paulo, devido a um processo disciplinar contra ele, instaurado pelo Exército, do qual foi excluído. Na prisão, ele funda O Teatro do Sentenciado: “Os presos escreviam as peças, vários presos escreveram, e eu as dirigia” (*Ibidem*, p. 116). Em 1944, Abdias funda o Teatro Experimental do Negro²⁴, cujo propósito era “trabalhar pela valorização social do negro no Brasil através da educação, da cultura e da arte” (*Ibidem*, p. 127). Ao trazer essas questões para a cena, o Teatro Experimental do Negro causava incômodo, pois, como destaca Abdias:

É claro que, para os beneficiários do racismo, é muito incômodo que nós mexamos nas estruturas racistas da sociedade brasileira, as quais não são de hoje, mas vêm desde 1500. Elas se transformam, se modificam, se enriquecem, mudam de tática e estratégia, mas a estrutura do racismo permanece a mesma coisa, desde o tempo da escravidão até hoje. Ela tem feito concessões, como uma manobra para se recuperar depois, mas sempre é assim. Veem todas aquelas leis que antecederam a abolição da escravatura? Foram grandes manobras, até a manobra da lei da Abolição. E essa grande manobra é simplesmente uma estratégia de genocídio (*Ibidem*, p. 124).

²³ Cf. GOMES (2005).

²⁴ Abdias funda o TEN juntamente com Aguinaldo de Oliveira Camargo, Sebastião Rodrigues Alves, Wilson Tibério, José Herbel, Teodorico dos Santos. Logo em seguida, se juntam ao grupo Arlinda Serafim, Marina Gonçalves Claudiano Filho, Oscar Araujo, José da Silva, Antonieta, Antônio Barbosa, Natalino Dionísio, entre outros (NASCIMENTO, 2006, p. 119).

Nessa perspectiva de alterar as estruturas, o TEN “promovia cursos sobre os africanos na Diáspora, a história da África e a história do negro na Diáspora, a história nossa, ministrados pelo Professor Ironides Rodrigues e pelo advogado Aguinaldo Camargo” (NASCIMENTO, 2006, p. 128). Vimos, assim, que o TEN, bem antes da promulgação da Lei 10.639/03, já se dedicava aos estudos africanos e afro-brasileiros. Suas ações destinavam-se a lutar contra a discriminação racial, a formar atores e dramaturgos negros e revelar a história africana no Brasil. Havia a preocupação em alfabetizar os participantes,

recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (GOMES, 2017, p. 30).

Nilma Gomes (2017) salienta a publicação, pelo TEN, do Jornal O Quilombo, destacando que, nessa publicação, ocorrida entre os anos de 1948 e 1950, em todos os números havia a apresentação do programa da instituição:

(...) a reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário - onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza -, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história (...). O TEN deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje (GOMES, 2007, p. 30-31).

A educação da população negra estava presente, de forma imperiosa, na concepção das ações do TEN, com vistas a combater o racismo na sociedade brasileira. Assim como o TEN, outras instituições com esses mesmos propósitos de luta pela integração de negras e negros na sociedade datam desse início do século:

Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), na cidade de São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. No Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, merece destaque a fundação da mais antiga do Brasil, ainda, em atividade: trata-se da Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora

que foi criada, em 1872, por negros alforriados, um ano após de ter sido assinada a Lei do Ventre Livre (1871) (LEITE, 2017).

Merece destaque também, nessa conjuntura, a Imprensa Negra. Os jornais eram “instrumentos de educação e formação” e, por meio dos editoriais e de artigos específicos, abordavam temas que incentivavam “a autovalorização da população negra, sua visão de mundo e suas formas políticas, culturais e religiosas de organização e participação” (GOMES, 2005, p. 14). O pasquim *O homem de cor*, datado de 14 de setembro de 1833, é o primeiro jornal da Imprensa Negra, editado por Paula Brito, no Rio de Janeiro²⁵. Contudo, antes, em 1798, conforme Ana Flavia Magalhaes Pinto destaca, a Revolta dos Búzios ou Revolução dos Alfaiates, ocorrida em Salvador, utilizou “como catalisador os manifestos e boletins colados em pontos estratégicos da cidade – uma versão primária do contemporâneo jornal mural” (PINTO, 2006, p. 20). Por meio desses manifestos e boletins, chamados pela repressão de “Pasquins sediciosos”,

(...) as vozes de Luiz Gonzaga das Virgens, João de Deus, Lucas Dantas e Manuel Faustino ampliaram as fronteiras da comunicação interpessoal e espalharam-se pela cidade, entre livres, libertos e escravizados, reivindicando uma sociedade em que as pessoas valessem por seus talentos e virtudes e não pela cor da sua pele (*Idem*).

Desse mesmo período, destaca-se o jornal *O Bahiano – pela constituição e pela lei*, sob a responsabilidade do pai do engenheiro e abolicionista André Rebouças, o jurista Antônio Pereira Rebouças. Esse seu jornal foi censurado e impedido de ser publicado, mas, a despeito dessa ação, Antônio Rebouças comprou uma tipografia e o manteve em circulação até 1831. O conteúdo da publicação lhe rendeu muitos inimigos, pois defendia a monarquia constitucional, e sua experiência “materializada em *O Bahiano*, seria, portanto mais uma possibilidade individual e indireta de resistência ao ‘preconceito de cor’, do que um enfrentamento direto e/ou coletivizado (...)” (*Ibidem*, p. 23).

Além dos jornais mencionados, constituintes da Imprensa Negra, é possível citar os seguintes: *Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Crioulinho* e o *Lafuente*, de circulação no Rio de Janeiro, entre setembro e novembro de 1833, os quais “anunciaram o protesto negro a serviço de seus direitos” (*Ibidem*, p. 26); *O Homem*, publicado em Recife, no ano de 1876; em São Paulo, *A Patria – orgam dos homens de cor*, em 1889; em Porto Alegre,

²⁵ PINTO, Ana Flavia Magalhães. **De pele escura e tinta preta: a Imprensa negra do século XIX (1833-1899)**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília/Programa de Pós-graduação em História: Brasília, 2006.

O Exemplo, de 1892 a 1930 (PINTO, 2006). Esses e muitos tantos outros periódicos, criados no final do século XIX e início do XX, tinham como objetivo “denunciar as condições de vida, a segregação, a falta de oportunidades, o cotidiano de racismo e a violência experimentada pelas populações negras, sobretudo nas cidades (GOMES, 2005, p. 14), visto que tais questões não eram tratadas pela “grande imprensa”. Os jornais da Imprensa Negra possibilitam, dessa forma, “entender como um segmento da população negra brasileira percebeu, concebeu, projetou, construiu e, em outros momentos, iniciou a desconstrução de sua própria imagem e presença na sociedade (*Ibidem*, p. 15); são, portanto, fontes históricas relevantes para compreender a atuação da população negra e conhecer suas reivindicações, além de conhecer outros temas tratados nas publicações, com base em “diálogos transnacionais envolvendo perspectivas e expectativas de atuação política de negros e de suas associações jornais” (*Ibidem*, p. 17). Por meio desses diálogos,

Ideias sobre identidades raciais, projetos e estratégias de ação circulavam – interagindo e se modificando permanentemente – entre Brasil, Estados Unidos e alguns países do Caribe, e posteriormente também do continente africano. Em seu depoimento, José Correia Leite relata como entrou em contato com as ideias de Marcus Garvey, importante liderança negra norte-americana, já no final dos anos 20: ele e outros ativistas foram procurados na redação de *O Clarim d’Alvorada* por Alcino dos Santos e João Sótero da Silva que sugeriam a tradução de matérias sobre o movimento pan-africanista - representante em nível internacional da proposta de unidade de interesses e objetivos das populações de origem africana na diáspora. Com o apoio desses dois — que eram baianos e se tornaram representantes do jornal em Salvador — e a tradução de Mário de Vasconcellos, começaram a ser publicados “artigos de Marcus Garvey e de outros negros, bem como artigo sobre as teses de um congresso que houve nos Estados Unidos e que se opunha à cultura do branco” (GOMES, 2005, p. 17-18).

É muito provável que outros diálogos transnacionais tenham ocorrido envolvendo outros jornais da época e promovendo a circulação de assuntos debatidos fora do país e de acontecimentos internacionais. Gomes (2005) destaca uma “outra conexão transnacional” feita pelo jornalista norte-americano Robert Abbot, do *Chicago Defender*, ocorrida entre 1923 e 1926. Havia a “permuta entre o jornal estrangeiro e *O Clarim d’Alvorada*. O *Chicago Defender* ajudou muito a difundir internacionalmente a campanha pela construção do monumento à “Mãe Preta” em 1926, no Rio de Janeiro.” (*Ibidem*, p. 18). Essa campanha abrangeu diversos “setores da população negra, como integrantes da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos e da

Companhia Negra de Revistas, além dos editores da imprensa negra de São Paulo (GOMES, 2005, p. 18).

Todas estas iniciativas de articulação e organização das pessoas negras, em diferentes períodos históricos, foram cruciais na luta antirracista e na garantia de direitos com vistas à justiça social. Essas redes de solidariedade sedimentaram o caminho das diversas entidades do Movimento Negro que organizaram o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial - MUCDR, posteriormente denominado de Movimento Negro Unificado – MNU, em São Paulo, no ano de 1978, como resposta às violências racistas da Ditadura Militar. Nilma Gomes enfatiza que

(...) essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. (GOMES, 2017, p. 32)

Uma importância ainda maior passou a ser dada à educação, principalmente a superior, pelo Movimento Negro após os anos de 1980 e, em decorrência disso, muitos ativistas seguiram carreira acadêmica, “iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados” (*Idem*), realizaram pesquisas na área das relações raciais. Com isso, as ações afirmativas “emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas” (*Ibidem*, p. 33).

A partir dos anos 1990, tendo a raça tomado um lugar de destaque no país e nas políticas públicas, o Movimento Negro realiza várias ações, tais como, *A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em 20 de novembro de 1995. Em decorrência desse ato, foi realizada a entrega ao Presidente Fernando Henrique Cardoso do *Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial*, documento no qual se reivindicavam ações afirmativas, na educação superior e no mercado de trabalho (GOMES, 2017).

Os anos 2000 representaram para o Movimento Negro um tipo de centro das encruzilhadas, para onde convergiram grande parte das demandas históricas, pois o movimento esteve representado na organização e na realização da III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul (GOMES, 2017). A participação do Brasil nessa Conferência foi marcante, pois significou o reconhecimento,

em âmbito internacional, por parte do Estado Brasileiro, da “existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho” (GOMES, 2017, p. 34).

Outras tantas mudanças estruturais ocorreram, nesse período, com base nas reivindicações do Movimento Negro²⁶, dentre elas destaca-se a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) no ano 2000, sob cuja responsabilidade está a realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). Essa Associação foi criada com o intuito de

(...) congrega pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimento válido (*Ibidem*, p. 35).

Espaços como a ABPN (e o Copene) são importantes formas de aquilombamento pois, ao reunir pesquisadoras/es negras/os e não negras/os, possibilitam a circulação dos conhecimentos produzidos, nas diversas áreas, no escopo das relações raciais e evidencia a expressiva produção dos últimos anos, sobretudo após a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além disso, conecta pesquisadoras/es favorecendo que grupos e redes de pesquisa sejam tecidas, nacional e internacionalmente, o que permite a divulgação, desses estudos que vêm sendo realizados nas universidades brasileiras. A partir desses encontros, derivam publicações, editais, novos cursos de pós-graduação e linhas de pesquisa voltadas para os estudos africanos e afro-brasileiros.

O aquilombamento de docentes da UNEB, nesse sentido, tem proporcionado importantes espaços de discussão e produção de conhecimento sobre relações raciais, estudos africanos e afro-brasileiros, por meio dos grupos de pesquisa, projetos de extensão, congressos, seminários, palestras, oficinas, workshops, mini-cursos, dentre outras atividades.

Todas essas iniciativas são importantes para revelar as faces obnubiladas da história, pois apagar o fato de que o Brasil está alicerçado no suor e no sangue de africanas/os e seus descendentes é inconcebível. Para ousar pensar na possibilidade de mudar a mentalidade racista do povo brasileiro e alterar paradigmas discriminatórios,

²⁶ Cf. GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

excludentes, imprescindível se faz (re)construir as bases teóricas, epistemológicas nas quais estivera pautado o pensamento/comportamento dessa sociedade.

Compreende-se, assim, que a educação cumpre um papel fundamental para tais transformações, é uma das chaves para abrir as portas de um país onde a justiça social, epistêmica, vigore. É fato que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, já enfatizava Paulo Freire²⁷. Por conta disso, é preciso investir numa educação capaz de transformar estruturas, de combater o racismo e o epistemicídio. Nessa perspectiva, destaca-se o pronunciamento da intelectual feminista negra norte-americana bell hooks (2013) sobre a importância do seu encontro com a obra desse renomado educador brasileiro:

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo), e encontrei na obra dele (e na de Malcolm X, de Fanon etc.) um jeito de matar essa sede. Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito. Imagine a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água. (hooks, 2013, p. 71)

Hooks (2013) enfatiza a relevância de ter o contato com obras as quais possibilitem a libertação do pensamento colonizador e, por conseguinte, a construção de uma educação libertadora que combata o epistemicídio, visto que se o epistemicídio encobriu as histórias negras, faz-se imprescindível o (re)conhecimento da produção de intelectuais negras/os, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Neuza Santos, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Luiza Bairros, bell hooks, Audrey Lorde, Toni Morrison, Patricia Hill Collins, Angela Davis, Chimamanda Adichie, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Ana Celia da Silva, Frantz Fanon, Clovis Moura, Edison Carneiro, Katherine Dunham, Jean Price-Mars, Zora Neale Hurston, Manuel Zapata Oliveira, Manuel Raymundo Querino, Joseph Antenor Firmin, Safi Faye, Severino Ngoenha, Boubacar Bahi, Elikia M’Bokolo, Aghi Bahi, Archie Mafeje, entre tantas outras e tantos outros.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 é um importante dispositivo legal de combate ao epistemicídio, resultante de reivindicações do Movimento Negro e da força daquelas/es que lutam “pela superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 13). Essa lei nasce com o

²⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000, p.67

propósito principal de visibilizar de forma contundente as histórias, culturas, produções intelectuais/literárias de mulheres e homens, negras e negros, preenchendo as lacunas históricas. Importa ressaltar que essa não é uma lei isolada, devendo ser abordada no âmbito da Lei 9.394/96²⁸, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme já mencionado, as lutas negras no território brasileiro têm início com o sistema escravista, no bojo das reivindicações por liberdade, atravessam os séculos e, nos anos 70 do século XX, passam por reestruturação devido

[à] sobrecarga ideológica da democracia racial promovida pelo governo da ditadura militar instalado desde o ano de 1964, a onda de independências dos países africanos do colonialismo europeu e as lutas e as conquistas pelos direitos civis promovidos pelos negros estadunidenses (SEMOG, 2020, p. 139).

A continuidade das lutas empreendidas pelo Movimento Negro, considerando que o racismo não dá trégua, se reelabora a todo o instante e, por conta disso, é preciso resistir e, nesse sentido, os movimentos negros, como salienta Nazaré Mota de Lima (2007), “não recuaram e empreenderam a luta mais persistente em favor do reconhecimento dos direitos humanos de um grupo em nosso país” (LIMA, 2007, p. 55). É perceptível que essa resistência do Movimento Negro logrou êxito visto que “toda a produção de conhecimentos, a aprovação de leis antirracistas, a promoção de políticas de ações afirmativas tem a marca desses movimentos, iniciados desde o tráfico de africanos (...)” (*Ibidem*, p. 56), e, além de tudo,

As ideias e teses do Movimento Negro Unificado inspiraram uma geração de intelectuais e políticos negros, atuantes em várias frentes, dentre elas a educação. Essas teses repercutem e se multiplicam em vários movimentos, com uma diversidade política, cultural, ideológica fantástica, contribuindo para mudanças que finalmente começam a se efetivar em termos de políticas públicas (*Idem*).

O Movimento Negro Unificado foi organizado no final dos anos 70, em resposta ao conjunto de discriminações raciais impetradas pelo estado durante a Ditadura Militar, resultado da articulação de várias instituições que compunham o Movimento Negro na época. Isso ocorreu formalmente em 18 de junho de 1978, em São Paulo, nas escadarias

²⁸ Será aqui tratada, especialmente, a história das lutas e mobilizações da população negra, por uma questão do limite temporal do texto que ora se apresenta, não desmerecendo, é óbvio, a relevância das reivindicações indígenas e a lei 11.645/08 que determina a inclusão do estudo da(s) história(s) e cultura(s) dos povos indígenas nos currículos.

do Teatro Municipal. Inicialmente, foi denominado de Movimento Unificado contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) e, em 1979, passou a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU), (GOMES, 2006)²⁹.

Entre as várias conquistas³⁰ do Movimento Negro Unificado, e de outros tantos movimentos de negras e negros historicamente constituídos, destaca-se a Lei Federal 10.639/03, a primeira lei assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, que incluiu os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para acrescentar, nos currículos oficiais de ensino estudos sobre a(s) história(s) e cultura(s) afro-brasileira(s) e africana(s) (colocadas aqui no plural, pois são muitas e várias as histórias e culturas em questão), de forma obrigatória. Importa, ainda, enfatizar que a lei em questão instituiu oficialmente o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem ao herói negro, Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo de Palmares.

Destaca-se, ainda, a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)³¹, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa secretaria foi coordenada, posteriormente, no governo Dilma Rousseff, por duas mulheres atuantes no movimento negro e no ativismo acadêmico, Luiza Helena de Bairros (2011-2015) e Nilma Lino Gomes (2015). Também foi criada, nesse período, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que atuava também na área de Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Esta última secretaria foi extinta no atual governo, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Para realizar o acompanhamento das políticas e fundamentá-las teórica e metodologicamente, o MEC instituiu a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA).

²⁹ GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

³⁰ Sobre outras conquistas, ver Gomes, 2017.

³¹ A criação da SEPPIR ocorreu na primeira gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com o intuito de promover o enfrentamento do racismo e focar na promoção das ações afirmativas. A data de sua criação, 21 de março de 2003, corresponde, de forma significativa, com o Dia Internacional pela eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas, em memória do Massacre de Shaperville, ocorrido em 21 de março de 1960, na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Na ocasião, 20.000 pessoas negras realizavam um protesto pacífico contra a lei do passe, a qual cerceava o direito de livre circulação e estipulava os lugares por onde podiam transitar, tendo que portar cartões de identificação. Apesar de ser uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o resultado da violência foram 69 mortos e 186 feridos.

Vale recordar também a existência dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, criados com o intuito de fiscalizar se a Lei 10639/03 está sendo aplicada no sistema de ensino e cobrar essa utilização nos casos necessários, inclusive junto ao Ministério Público. No estado da Bahia, dois órgãos governamentais merecem destaque nesse contexto, a Secretaria Municipal de Reparação (SEMUR) e a Secretária de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), por estabelecerem diálogo com a comunidade negra em prol da implementação da lei em questão e atuar junto aos órgãos responsáveis: Conselho Municipal da Comunidade Negra e o Conselho Estadual de Desenvolvimento da Comunidade Negra.

Com vistas a garantir que as ações supracitadas e os demais programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação, criados pelo Ministério da Educação e Cultura, se tornassem políticas públicas, independente de gestão, ou seja, que fossem institucionalizadas, foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse Plano resulta das ações implantadas pelo MEC, sobretudo no interior da SECADI, da legislação e demais textos referentes ao tema, e na participação regional, consolidada no documento Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/03: Proposta de Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa participação se deu por meio de 06 encontros intitulados “Diálogos Regionais sobre a Implementação da lei 10.639/03”.

Por este trabalho focar no ensino superior, cabe ressaltar que sobre esta modalidade de ensino, o Plano determina que

(...) as instituições de educação devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2013, p. 52).

O plano ressalta, ainda, a extrema relevância das IES no processo de elaborar, executar e avaliar os cursos e programas ofertados, bem como de “seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulado à temática étnico-racial” (*Ibidem*, p. 53). Destacam-se também as seguintes ações: “Construir,

identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de graduação” e “incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais 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” (*Idem*). Ambas as ações determinam o compromisso das IES com a consolidação de uma educação antirracista. Importante ressaltar que o documento sinaliza: “para **todos os cursos de graduação**” (*Idem*, grifos nossos).

Destacam-se, ainda, nesse contexto, as discussões realizadas em Durban, na África do Sul, na Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, em 2001, as quais representa(ra)m a possibilidade e a garantia de reparação para a violência histórica que atingiu os povos africanos e seus descendentes, desumanizados e tratados como mercadoria durante a escravidão e relegados ao abandono após a “abolição”. O colonialismo português, responsável por extrair milhões de africanos de seus territórios para serem escravizados nas Américas, principalmente, implantaram o sistema escravista aqui no Brasil e o racismo que estrutura, ainda, hoje as relações econômicas e sociais, pautadas na desigualdade³².

Ressalta-se que a alteração da LDB, via Lei 10.630/03, como aponta Amâncio (2008), só se justifica porque grande parte da população negra brasileira encontra-se, de modo acentuado, com baixa auto-estima, apresentando as piores condições de moradia, saúde, trabalho e educação, sendo vítimas de preconceito, estereótipos racistas, o que “a desqualificam de sua condição humana, como já registrado por Abdias do Nascimento em 1950, através do jornal Quilombo, e por alguns de seus antecessores (AMÂNCIO, 2008, p. 35).

Essas alterações na LDB também não seriam pertinentes se o currículo escolar abarcasse a “história negra” de forma não estereotipada e isenta de preconceitos, pautada na “justiça cognitiva”. Sendo assim, essa legislação impacta diretamente na estrutura de ensino, pois, além de implicar, prioritariamente, a mudança nos currículos, exige responsabilidades e compromissos por parte da gestão, reorientação na produção de

³² “O racismo, tal como operante na sociedade brasileira, baseado no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico” (PAIXÃO, 2010)

material didático e na seleção de obras literárias, investimento em cursos de aperfeiçoamento/especialização e na formação dos professores. Considerando este último ponto sobre a formação dos professores, o ensino superior³³ tem, nesse contexto, enorme relevância, pois atua diretamente com a formação de docentes que atuarão na educação básica e na formação das/os pesquisadoras/es e gestoras/es.

Esses profissionais são, então, os principais *sujeitos* para a garantia da implementação das alterações curriculares vigentes na LDB 9.394/96, via Leis 10.639/03 e 11.645/08, regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante enfatizar que muitas das iniciativas governamentais ficaram paralisadas ou, até mesmo foram extintas em decorrência de mudanças no cenário político. O golpe de 2016 que tirou a Presidenta Dilma Rousseff do poder foi responsável por “retrocessos políticos e econômicos e de reorganização das políticas à luz do mercado e dos princípios neoliberais” (GOMES, 2017, p. 113). O *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff

(...) é marcado por uma reorientação neoliberal das políticas, na qual as questões de gênero, diversidade sexual, raça, juventude e direitos humanos, as leis trabalhistas, a previdência social, a garantia do emprego têm sido drasticamente negadas e vários direitos conquistados pelos brasileiros e brasileiras, desde a década de 30 do século XX, passaram a ser ameaçados (*Idem*).

No bojo desses retrocessos, as Universidades também foram vitimadas com cortes no orçamento, duras perseguições e outros tipos de censura e vigilância. As políticas de ações afirmativas encontram-se ameaçadas, notadamente a lei de cotas para ingresso nas universidades federais, a qual passará por revisão neste ano, quando completa 10 anos de sua implementação. Esta revisão deveria servir para ampliar e renovar as medidas da lei,

³³ É importante destacar que cabe às instituições de ensino superior, de acordo com o §1 do art. 1, da Resolução CNE/CP 01/2004, incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação; dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/08; fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana (BRASIL, 2009, p. 39-40).

contudo no cenário de regressão pelo qual passa a educação no país, corre-se o risco de extinção das cotas, vitimando, principalmente a juventude negra que já sofre um extermínio cotidiano. Portanto, nessa conjuntura, novas lutas deverão ser implementadas pelo Movimento Negro para que continue sendo garantida à população negra o ingresso no ensino superior por meio das cotas, nas universidades públicas.

A própria Lei 10.639/03, nesse contexto de perda de direitos, também fica ameaçada. Basta lembrar que muitas foram as iniciativas, por parte de políticos ligados ao Movimento Negro e/ou comprometidos com as causas raciais, que antes de 2003, envidaram esforços para incluir a história da África e da diáspora nos currículos. Sobre essa gênese desta Lei, Manoel Vitorino da Conceição (2011), ao realizar buscas no banco de dados do Congresso Nacional com vistas a investigar o processo histórico sobre o qual esta Lei foi constituída, constata que parlamentares vinculados a partidos de esquerda já haviam apresentado ao Congresso projetos de lei referentes à “introdução de temas e conteúdos da história e da cultura da África e do povo brasileiro negro nos currículos escolares” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 16). Foram eles: Paulo Paim, Abdias do Nascimento, Humberto Costa, Benedita da Silva e Ben-Hur Ferreira, juntamente com Esther Grossi.

O Movimento Negro, constitui-se como “um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a Universidade (GOMES, 2017, p. 42) e precisa estar atento às arbitrariedades impetradas pelo governo fascista, em vigor, que se sente ameaçado pelas políticas afirmativas, pois estas abalam as estruturas racistas da sociedade. O Movimento Negro também é visto como ameaça, pois “organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (*Idem*). Esses saberes tem sido evidenciados de forma contundente com a Lei 10.639/03 e esta impulsiona, dentre outras ações, a revisão dos currículos, o que passa, prioritariamente, pela necessidade de eliminar práticas discriminatórias no sistema escolar, desconstruindo as narrativas dominantes responsáveis pela sustentação do racismo (GOMES, 2006), visto que “o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitido aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação (...) (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Refletir sobre essa problemática e agir efetivamente para a reversão do quadro discriminatório que se instaura cotidianamente nas escolas e nas demais instituições de ensino, como a Universidade, é cada vez mais inadiável; bem como reestruturar as

relações etnicorraciais na sociedade é, também, urgente. Alguns passos já foram dados; modificações estruturais e sistemáticas já podem já ser constatadas. Entretanto, como (re)lembra Angela Davis (2018): “a liberdade é uma luta constante”. E, como já salientado, a Lei 10.639/03 é um símbolo para a população negra nesse processo contínuo de libertação.

A Lei 10.639/03 é regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana³⁴, destacando o dever das instituições escolares de desfazerem “a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (CNE/CP 003/2004). Ter uma intelectual negra do porte da Professora Dra. Petronilha Beatriz da Silva como relatora desse Parecer, quando conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, indicada pelo Movimento Negro, foi de grande relevância e representatividade para a comunidade negra.

Entre as orientações contidas nas Diretrizes em questão, importa evidenciar a obrigatoriedade do estabelecimento de políticas públicas reparatórias, notadamente as chamadas ações afirmativas. Para que sejam exitosas tais políticas,

institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não-negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende, também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 234).

A relatora aponta para as principais ações exigidas no sentido de alcançar os objetivos propostos para uma educação antirracista, pautada no respeito e necessária para reparar os erros históricos impetrados contra a população negra. Essa educação pretendida, intenta a narração (e produção) de conhecimentos advindos da história da

³⁴ BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

população, africana e afro-brasileira, considerando sua expressiva presença na construção da sociedade aqui constituída. Com isso, ser/estar no contexto da história da humanidade, enquanto civilização, como ocorre com a civilização grega e a civilização romana, estudadas nas escolas e universidades, e, assim, descolonizar o conhecimento são ações imprescindíveis. Nessa perspectiva, as reflexões trazidas por Grada Kilomba (2019) são pertinentes para pensar a relação entre poder racial e conhecimento:

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 50).

As mudanças indicadas pela relatora Petronilha Beatriz da Silva, como ela mesma sinaliza, transcendem os muros das instituições educativas, pois, quando se tornarem realidade, efetivamente, é, a partir delas, que será possível combater o racismo e construir uma nova sociedade pautada na justiça, social, histórica, epistêmica. Nessa mesma direção, Grada Kilomba (2019) enfatiza que, para que essas mudanças ocorram, é preciso reconfigurar as estruturas de poder e a noção de conhecimento, “criando novas configurações de poder e de conhecimento” (*Ibidem*, p. 13)

Como já destacado, reconfigurar as estruturas de poder e a noção de conhecimento têm sido continuamente um dos tópicos de luta que move o Movimento Negro, pois, de acordo com Nilma Lino Gomes,

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, umas das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil (GOMES, 2019, p. 223).

Pautado nessa perspectiva negra decolonial brasileira, o Movimento Negro questiona a universidade brasileira como detentora da produção do conhecimento, pois “é preciso descolonizar os currículos e o conhecimento” (*Ibidem*, p. 117-118) e “é urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 53). Nessa perspectiva, se faz necessário compreender o cenário dos estudos literários na

universidade, em especial nos cursos de graduação em Letras, e, portanto, no próximo tópico, serão destacados artigos e pesquisas sobre a temática.

2.1 As literaturas africanas, a literatura negra brasileira e a Lei 10.639/03: o que mostram os estudos já realizados?

Poema

Queria dormir na Água,
nas pequenas ondas veludas da Água doce.
Morar no precipício silente que cresce para baixo,
cosendo náufragos.
Livia Natália

Dentre os estudos realizados, nos cursos de Licenciatura em Letras, no contexto da Lei 10.639/03, no âmbito do ensino superior, destacam-se os de Salgueiro (2007), Lage (2010), Silva (2013), Souza (2015), Rufino (2016), Cenci (2018) e Lima (2018).

Salgueiro (2007) no artigo *Na luta pela visibilidade: a formação de professores e a literatura afro-brasileira sobre o currículo da UERJ*, a partir da adoção de cotas em 2003, conclui que, apesar dessa política afirmativa, o currículo permanecia eurocêntrico, tendo sido necessário, então, realizar uma revisão curricular no campo das literaturas e, muito especificamente, uma revisão do chamado cânone literário. Por conta disso, foram criadas as seguintes disciplinas, para atender à demanda da entrada dos cotistas e a Lei 10.639/03: Introdução às literaturas africanas, Literatura afro-brasileira, Literatura africana de expressão grega³⁵, Literatura africana de expressão portuguesa – Angola, Literatura africana de expressão portuguesa – Moçambique, Literatura africana de

³⁵ Fernanda Lemos Lima (2019) no artigo Por que Literatura Africana de Expressão Grega: enfrentando uma questão, debate e propõe essa vertente da Literatura Africana, por considerá-la “uma literatura que lida com os encontros culturais de elementos de África, a partir de um ponto da África (o Egito), e é expresso por molduras linguísticas gregas que já sofreram algum tipo de interferência desse espaço de enunciação.” In: Matraga - Estudos Linguísticos e Literários - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v.26, n.48, p. 616, set/dez. 2019. A ementa da disciplina Literatura Africana de Expressão Grega (UERJ) é a seguinte: Estudo dos movimentos de interação cultural entre o mundo grego e africano, abrangendo os períodos helenístico (séc. III - I a. C.), o período imperial romano (séc. I - IV d. C.) e a modernidade (séc. XIX - XX); reflexão em torno das teorias da origem afro-asiática da cultura grega; a fundação da cidade de Alexandria no Egito: o deslocamento de um centro cultural grego para fora da Grécia; a literatura alexandrina e as várias formas literárias: epigramas, idílios, mimos, épica e a prosa; a literatura grega moderna no Egito: Kaváfis e a Escola de Alexandria.

expressão portuguesa – Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, Literatura Africana de expressão francesa e Literatura afro-americana, por meio da Deliberação n. 04/040, em 14 de abril de 2004, pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A pesquisa de doutorado de Alan Fernandes de Souza (2015), intitulada *Formação de professores nos cursos de Letras para ensinar literatura: desafios para a implementação da Lei 10.639/03*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia, discutiu a formação de professores de Literatura Brasileira, em duas universidades públicas do estado da Bahia, para atuar na educação básica, visando o atendimento à Lei 10.639/03 e verificou que, passados doze anos de instituição da lei em questão, não ocorreu reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e as disciplinas de Literatura Brasileira não atenderam às determinações legais para inclusão de obras de literatura afro-brasileira como referências de leitura, afinal os cursos de Letras deveriam ter alterado seus programas e projetos” e “incitado transformações das práticas docentes, das metodologias, dos conteúdos, das avaliações” (SOUZA, 2015, p. 21-22). E mais, “as obras literárias estudadas nos cursos pautam-se numa Literatura sobre o negro e não numa Literatura Negra ou Afro-Brasileira” (*Ibidem*, p. 280). Sendo assim, os egressos dos cursos de Letras não saem preparados para trabalhar com os conteúdos da Lei 10.639/03, especificamente com a Literatura Afro-Brasileira, e o autor sinaliza, ainda, que o racismo institucional vigente nas duas universidades pode ser responsável pelas ausências e lacunas na formação dos possíveis futuros professores (SOUZA, 2015).

João Edson Rufino (2016) com a tese *A literatura afro-brasileira nos ementários das universidades estaduais do Nordeste*, no Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, na Universidade Estadual da Paraíba, analisou a presença da literatura afro-brasileira nos currículos das 13 universidades estaduais do Nordeste[29] a partir da Lei 10.639/03, no intuito de “apontar o que pode ter gerado a inadequação dos programas dos cursos de Letras das universidades nordestinas quanto à aplicabilidade da Lei 10.639/03” (RUFINO, 2016, p. 27) no início do século XXI. Como a UNEB integra o rol das universidades investigadas, é pertinente enfatizar que Rufino (2016) constatou a presença de uma disciplina intitulada Literatura e Cultura afro-brasileira no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da UNEB, sendo essa presença vista como uma inovação da instituição, comparando-a com outras universidades investigadas. Em tal disciplina é possível ao discente o contato com “textos de literaturas de língua portuguesa que abordam a questão étnico-racial, visando ao

resgate e à valorização do povo negro, assim como a sua contribuição para a formação da cultura brasileira” (*Ibidem*, p. 144).

Rufino (2016) conclui, com sua pesquisa, que os currículos dos cursos de Letras, grosso modo, são “ultrapassados” e que os programas dos cursos de Letras das universidades por ele avaliadas, “estão promovendo ‘inconscientemente’, um racismo institucional” (*Ibidem*, p. 178), haja vista as universidades serem constituídas “por docentes que tiveram suas mentalidades construídas no caldo da cultura nacional, eivada de estereótipos, preconceitos, discriminações, racismo e exclusão” (*Idem*). Muito se tem debatido o racismo institucional e, a despeito disso, sua permanência é um fato.

Tassia Fernanda de Oliveira Silva (2013) em sua dissertação *A dimensão étnico-racial na formação inicial de professores/as: reflexões a partir da Licenciatura em Letras da UNEB* buscou compreender como a UNEB está preparando os futuros profissionais da linguagem e se/como a instituição tem cumprido o que determina as políticas de ações afirmativas. O lócus da pesquisa de Tassia Silva é o Curso de Letras do Campus II da UNEB, localizado na cidade de Alagoinhas. A autora demarca que sua dissertação “filia-se teoricamente ao pós-colonialismo, na medida em que busca rasurar o pensamento colonial, solidificado pelo racismo institucional, frequentemente presente em escolas e universidades” (SILVA, 2013, p. 15). A conclusão é que

A matriz curricular do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da UNEB já tem componentes que propõem a discussão étnico-racial, não sendo necessária a criação de outros componentes; mas há a necessidade de assegurar a discussão em componentes já constituídos no currículo: o curso precisa assumir a importância político-social de estar espalhado pela Bahia, estado que abriga grande parte da população negra brasileira. (SILVA, 2013, p. 109).

É bastante questionável essa afirmação da não necessidade de criação de novos componentes, haja vista o grande número de conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, contudo, posteriormente, essa discussão será aprofundada. É válido enfatizar o que Silva (2015), por fim, salienta, a respeito da especificidade da UNEB no tocante às ações afirmativas:

Sem medo de ser paradoxal em minha humana subjetividade, permito-me encerrar a minha fala dizendo da felicidade, é essa a palavra, em perceber os avanços da instituição. Tive a curiosidade de ler as matrizes curriculares das outras três universidades estaduais e percebi que a

UNEB se destaca no cumprimento das políticas públicas de ações afirmativas para a educação, mas muitos ajustes políticos precisam ser feitos (*Ibidem*, p. 110).

Micheline Madureira Lage (2010), em sua tese *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*, apresentada ao Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, investigou os processos de formação de professores de Literatura, em 07 (sete) faculdades federais de Letras, em Minas Gerais, com foco na articulação com a Educação Básica. O foco da pesquisa foi a relação literatura/ensino e não havia o objetivo de investigar o ensino de Literaturas Africanas e/ou Afro-Brasileira, porém é curioso que das sete universidades cujos currículos foram analisados, somente em uma delas constava como disciplina obrigatória Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, atendendo ao disposto na Lei Federal 10.639/03. A autora não cita ter encontrado disciplina específica de Literatura Afro-Brasileira em nenhuma das instituições.

Denise Cenci (2018) com a dissertação *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?* realizou uma investigação em 04 (quatro) instituições privadas de ensino superior, no estado de São Paulo, a fim de analisar os impactos da Lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura em Letras, na formação dos professores de língua portuguesa e concluiu que o preconceito e o racismo ainda são obstáculos para efetivar o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira ou negra no Brasil, que “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” (CENCI, 2018).

A autora chama a atenção para o fato de que, em um contexto de educação fundamentado no lucro, corre-se o risco de, antes de as literaturas africanas e afro-brasileiras ocuparem seu lugar devido no cânone, serem descartadas no “quarto de despejo” – “lugar dos proscritos de uma sociedade, conforme sinalizou a escritora Carolina Maria de Jesus” (*Ibidem*, p. 191).

Esses estudos apresentam um ponto em comum: todos apontam o racismo institucional como obstáculo a uma efetiva mudança curricular nos cursos analisados. Sobre o racismo institucional,

(...) na década de 1960, a luta pelos direitos civis nos EUA, a luta contra o apartheid na África do Sul e o fim do colonialismo nos países africanos e asiáticos representaram mudanças profundas nos estudos sobre o racismo do mundo. Reconheceu-se que as instituições, práticas administrativas e estruturas políticas e sociais podiam agir de maneira adversa e racialmente discriminatória ou excludente. Também se reconhecia que os processos discriminatórios têm vida própria causalmente, independente da ação de uma pessoa individualmente racista. O conceito de racismo foi ampliado para cobrir as formas de racismo institucional e racismo estrutural. O racismo passou a ser identificado como uma situação que poderia ocorrer independentemente da vontade das pessoas, reconhecendo que certas práticas, realizadas por instituições, não tem atitudes, mas podem certamente discriminar, criar obstáculos, impedir e prejudicar os interesses de um grupo por causa de sua raça, de sua cor (SANTOS, 2012, p. 11).

O racismo é uma estrutura que se reelabora cotidianamente e está cada vez mais visível, atrapalhando os avanços sociais. O fato de as instituições demorarem tanto a efetivar as políticas de teor afirmativo, como as cotas e as políticas de permanência destinadas às/aos estudantes cotistas, só corrobora a sua permanência. Não há como compreender essa situação dissociada da conjuntura sócio-política mundial. O sistema capitalista determina os rumos de nossas vidas já de longa data. Não há como separar o debate sobre educação, currículo, produção literária, ensino de literatura e circulação literária, desse sistema violento que, ainda hoje, intenta nos colonizar e nos extinguir. É certo que há embates e resistência, entretanto, a subida ao poder de governos fascistas só promove retrocessos. Esse sistema quer definir a todo custo quem deve ter direito a falar, a escrever, a ler, a (sobre)viver.

Na perspectiva dessa discussão aqui explicitada, muitas são as barreiras, incluindo as linguísticas e literárias. As dificuldades impostas às editoras de pequeno porte; a ausência ou a lentidão de traduções de obras relevantes para a (in)formação das pessoas; o alto custo das publicações; a censura (direta ou velada); a exclusão educacional, via elitismo ou não democratização do acesso, o analfabetismo, a evasão, as impossibilidades de permanência nas instituições de ensino, são exemplos de como o capitalismo funciona. Tem-se, assim, uma supremacia branca internacional combinada com o capitalismo internacional (PEREIRA, 2016, p. 16). Dessa forma, “a sociedade ocidental branca jamais reconhece, consciente ou inconscientemente, a existência de não brancos” (*Ibidem*, p. 20).

Os relatos de Grada Kilomba (2019) sobre sua experiência com o racismo na Alemanha é um exemplo do que ocorre com muitas pessoas não-brancas em espaços diversificados, as quais nem sempre encontram a oportunidade de tornarem públicas as

suas histórias. Kilomba (2019), inclusive, reporta-se a um poema de Jacob Sam-La Rose para refletir sobre essa sua história e a de tantas outras pessoas, pois, para ela, os versos deste poema³⁶

(...) evocam de modo habilidoso uma longa história de silêncio imposto. Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes. (...) este não é apenas um poema sobre a perda contínua causada pelo colonialismo. É também um poema sobre resistência, sobre uma fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar nossa *história escondida* (KILOMBA, 2019, p. 27).

Muitas dessas vozes silenciadas tornam-se extremamente fragilizadas psicologicamente: a violência psicológica sobre a qual Frantz Fanon³⁷ e Neusa Santos Souza³⁸ discorrem, com base em suas vivências e em seus estudos. Ambos analisam, sob a ótica da psicanálise, o funcionamento e os efeitos do racismo cotidiano na subjetividade de suas vítimas. Por conta disso, “a obra de Fanon é atravessada pela aspiração à liberdade” (NOGUERA, 2020, p. 18). Conforme Noguera, “Fanon nos convida a clamar pela recuperação da sanidade e, ao mesmo tempo, nos intima a buscar a liberdade. Liberdade e sanidade andam juntas” (NOGUERA, 2020, p. 19).

Não é por acaso que a obra de Fanon permanece tão atual, assim como a de Neusa Santos Souza também, pois, ao analisar as condições impostas ao negro para ascender socialmente, constata-se que, para que isso ocorra, é preciso incorporar

³⁶ “Por que escrevo?/ Porque eu tenho de/ Porque minha voz,/ Em todos seus dialetos,/ Tem sido calada por muito tempo”

³⁷ Renato Noguera na introdução de *Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos de Frantz Fanon (1925-1961)* enfatiza que “para Fanon, o racismo é determinado historicamente e funciona para a opressão sistemática de um povo, uma opressão que passa por instâncias políticas, jurídicas, econômicas e psicológicas. A práxis revolucionária é um antídoto. [...]. Mas existe outra dimensão do racismo que não pode ser combatida pelas armas. As patologias psicológicas decorrentes de um mundo branco produzido como único e verdadeiro acabam por impor transtornos de outra ordem às pessoas negras. (NOGUERA, 2020, p. 10). Noguera (2020) destaca, ainda, que “A colonização divide o mundo em duas partes: em uma, vive o colonizador, a régua, o cânone, a imagem da humanidade, o branco; em outra, o inverso, o negativo. Se Fanon nos fala da revolução e ficou bastante conhecido por esse discurso, ele ressalva que nenhuma revolução pode acontecer sem a descolonização do pensamento. Ele seria, pois, um precursor daquilo que hoje chamamos de desintoxicação das subjetividades colonizadas.” (NOGUERA, 2020, p. 17)

³⁸ Regina Marques de Souza Oliveira no artigo *Cheiro de alfazema: Neusa Souza, Virgínia e racismo na psicologia* ressalta a importância da médica psiquiatra Neusa Santos Souza enfatizando, dentre outras questões, que esta “soube por meio da escuta analítica desvendar os mistérios dos sentidos que encarnam a barbárie da violência. Ela traduziu primeiramente no Brasil a violência psíquica do racismo. O privilégio da branquitude, o desprezo a uma fala que não se transforma em diálogo. Como psicanalista, ao contrário da maioria deles, foi capaz de escutar as falas das pessoas negras e transformá-las em vozes ressoantes e potentes.” (OLIVEIRA, 2020, p. 51)

(...) os padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUZA, 1990, p. 23).

É alto o preço a ser pago pelo *sujeito* negro para ser incluso e aceito no meio social que lhe é historicamente negado. Isso interfere tanto em sua subjetividade que Souza (1990) explicita ter, através de suas pesquisas, de escutar “falar o negro enquanto sujeito que introjeta, assimila e reproduz, como sendo seu, o discurso do branco. O discurso e os interesses” (SOUZA, 1990, p. 32).

Eis aqui um dos pontos de convergência entre suas análises e as de Fanon (2008). As trajetórias de Abdias do Nascimento Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Luiza Bairros, Sueli Carneiro, entre outras/os intelectuais negras/os, também retratam situações de embate e/ou de violência racial/psicológica. Apesar de tudo, entretanto, elas/es sedimenta(ra)m o caminho das/os que hoje estão combatendo o racismo e o epistemicídio na Academia e fora dela e produzindo, por continuidade, novas formas de construir conhecimentos, sobre bases não hegemônicas, descolonizadoras. Essa descolonização, tendo Fanon como referência é inexorável, afinal, “como revolucionário que era, formado na luta anticolonialista argelina, Fanon não admitia compromissos com as antigas metrópoles”, (Barbosa, 2018, p. 461), já que, “a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”, lembrando Sergio Vaz (2011), a liberdade mental também não pode vir dos que escravizam a consciência. Assim, se para Fanon, “existiam as falsas descolonizações, negociadas com as antigas metrópoles, e as verdadeiras descolonizações, conquistadas pela luta popular”, (Barbosa, 2018, p. 461), são essas últimas que devem ser alcançadas.

Considerando o quanto o racismo institucional é um entrave à descolonização, é que no capítulo a seguir serão abordadas as tensões e as contradições presentes na UNEB, frente às políticas afirmativas no contexto da Lei 10.639/03.

3. A LEI 10.639/03 NA UNEB - O RACISMO INSTITUCIONAL E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: TENSÕES, CONTRADIÇÕES

Neste tópico, será realizada uma explanação acerca do contexto das políticas de ação afirmativa, com ênfase na Lei 10.639/03, na UNEB, salientando as tensões e contradições decorrentes do racismo institucional.

O estado da Bahia é formado por 417 (quatrocentos e dezessete) municípios e possui uma população estimada em 14.016.906 habitantes, de acordo com o Censo demográfico do IBGE de 2010. Por questões administrativas, o estado está dividido em 27 (vinte e sete) territórios de identidade.

O Estado está servido, em termos de ensino superior, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que falaremos detalhadamente à frente; no escopo das Universidades Estaduais, além da UNEB, há na Bahia: i) a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sediada em Feira de Santana, que conta, além do *campus* na cidade de Feira de Santana, com o Campus Avançado da Chapada Diamantina em Lençóis; ii) a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada em Ilhéus; iii) a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) com sede em Vitória da Conquista e *campi* em Itapetinga e Jequié.

Sobre as federais, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) está sediada em Salvador e possui mais três *campi*, localizados nas cidades de Vitória da Conquista, Barreiras e Camaçari; a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que tem sua sede em Cruz das Almas e unidades em Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus; a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), com sede em Barreiras e unidades em Luís Eduardo Magalhães, Barra, Bom Jesus da Lapa e Santa Maria da Vitória; a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com sede em Itabuna e unidades em Porto Seguro e Teixeira de Freitas; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sediada no Ceará e com um dos seus *campi* localizado em São Francisco do Conde, na Bahia, o *Campus* dos Malês. Destaca-se, ainda, que a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) tem sua sede em Petrolina (PE), mas possui 03 *Campi* na Bahia: *Campus* Juazeiro, *Campus* Senhor do Bonfim e *Campus* Paulo Afonso. A UNEB, foco desta tese, está localizada em 19 (dezenove) destes 27 (vinte e sete) territórios do Estado. A

ramificação da instituição por praticamente todo o estado reforça a sua gênese de tornar o ensino superior mais acessível e democrático por meio desta multicampia. A UNEB é

(...) uma universidade que tem, na questão da inclusão social contida na ideia geral de ações afirmativas, um dos seus principais pilares. A atual presença de departamentos da UNEB em 24 municípios baianos – 2/3 dos quais localizados na região do semi-árido, uma das mais pobres do Brasil – possibilita o acesso ao ensino superior de uma forma inegavelmente democrática e inclusiva (MATTOS, 2019, p. 321).

Adaptar-se e atender às especificidades dos espaços onde está inserida é, também, uma característica da instituição, a despeito das dificuldades estruturais provenientes dessa regionalização que possam vir a ocorrer, como, por exemplo, um orçamento inferior ao necessário para a adequada gestão dos departamentos, provocando um contingenciamento que vem ocorrendo anualmente.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campo de pesquisa desta tese, conforme já mencionado anteriormente, é uma instituição pública, criada com base na experiência internacional da multicampi Universidade do Estado da Pennsylvania e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). No seu brasão, inscreve-se a expressão *Hominem Augere* (para o aperfeiçoamento do homem) (BOAVENTURA, 2009).

A Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB) foi criada com o *status* de autarquia estadual, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. A Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983 extinguiu a SESEB, criando a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em sistema multicampi de funcionamento, vinculada à então Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia.

A UNEB, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto Presidencial n 92.937 de 17 de julho de 1986, foi constituída pelas unidades vinculadas àquela autarquia, as quais se juntaram às outras duas posteriormente criadas: as Faculdades de Educação da Universidade do Estado da Bahia, localizadas em Salvador e a Faculdade de Educação em Senhor do Bonfim. A partir da vigência da Lei Estadual n 7.176 de 10 de agosto de 1997, foi instituída a estrutura orgânica com base em departamentos na UNEB, passando a ser administrada pelo sistema binário, ou seja, integrado por *campi* e departamentos. Foram extintos, assim, as faculdades e centros existentes (PDI 2017-2022).

A origem da UNEB está atrelada ao Centro de Educação Técnica da Bahia (CETE-BA), tornado Fundação no ano de 1974, com a sigla CETEBA. Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNEB, as unidades do Sistema Estadual de

Educação Superior no Estado da Bahia (SESEB), CETEBA, Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e de Juazeiro, no ano de 1980, foram agrupadas. Está sediada em Salvador, considerada a capital mais negra do país, segundo dados do IBGE (2010) e presente em 24 (vinte e quatro) municípios da Bahia. São 24 (vinte e quatro) *Campi* e 29 (vinte e nove) Departamentos de ensino, como pode ser visto no mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa dos *campi* da UNEB



Fonte: www.uneb.br

No quadro abaixo é possível identificar a localização dos Campi da instituição, nos territórios de identidade do estado:

Quadro 2 – A UNEB nos territórios de identidade da Bahia

MUNICÍPIOS ONDE A UNEB ESTÁ LOCALIZADA	TERRITÓRIO
IRECÊ, XIQUE-XIQUE	IRECÊ
BOM JESUS DA LAPA	VELHO CHICO
SEABRA	CHAPADA DIAMANTINA

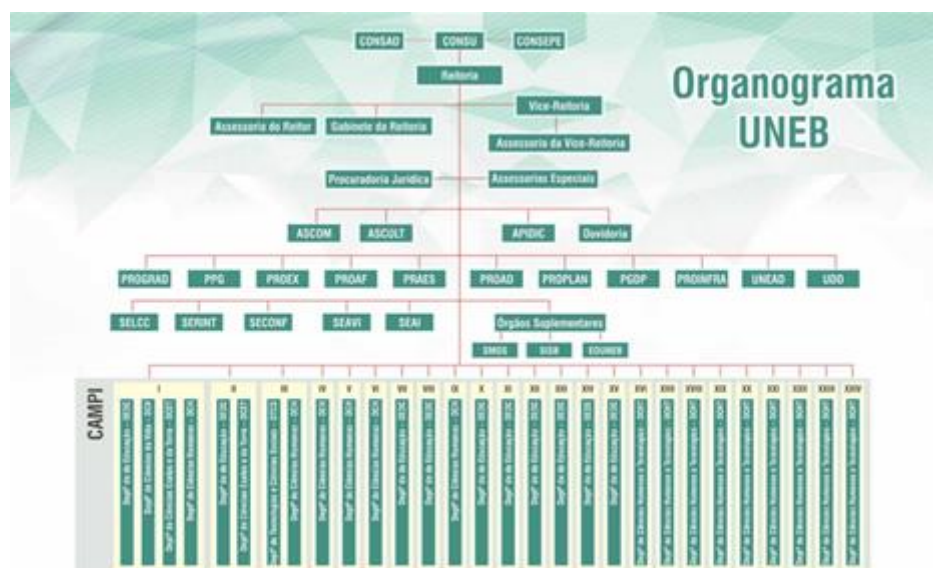
CONCEIÇÃO DO COITÉ, SERRINHA	SISAL
VALENÇA	BAIXO SUL
TEIXEIRA DE FREITAS	EXTREMO SUL
BARREIRAS	BACIA DO RIO GRANDE
BRUMADO, CAETITÉ, GUANAMBI	SERTÃO PRODUTIVO
ITABERABA	PIEMONTE DO PARAGUAÇU
EUCLIDES DA CUNHA	SEMIÁRIDO NORDESTE II
ALAGOINHAS	LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO
SANTO ANTÔNIO DE JESUS	RECÔNCAVO
IPIAÚ	MÉDIO RIO DE CONTAS
SALVADOR, CAMAÇARI	METROPOLITANO DE SALVADOR
JACOBINA	PIEMONTE DA DIAMANTINA
EUNÁPOLIS	COSTA DO DESCOBRIMENTO
PAULO AFONSO	ITAPARICA
SENHOR DO BONFIM	PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU
JUAZEIRO	SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

Fonte: www.seplan.ba.gov.br/www.uneb.br

Consta, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNEB (2017-2022), que devem ser consideradas “as particularidades regionais, culturais, políticas e acadêmicas da instituição” em sua multicampi, o que aponta para um interesse com a diversidade e com as diferenças presentes no Estado, refletida nos cursos oferecidos pelos departamentos, a exemplo de Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena, Pedagogia Intercultural Indígena, Engenharia de Pesca, dentre outros.

A estrutura da UNEB pode ser vista no organograma a seguir, na Figura 2.

Figura 2 – Organograma da estrutura da UNEB



Fonte: www.uneb.br

Os Departamentos da UNEB possuem autonomia para desenvolver suas atividades acadêmicas, dadas as características culturais, próprias da regionalidade, que devem ser consideradas na formação profissional. Sua estrutura multicampi é composta por 130 (cento e trinta) cursos de graduação de oferta contínua, com 23.966 discentes matriculados; 15 (quinze) cursos de Educação à distância, 181 (cento e oitenta e uma) turmas e 6.621 matriculados; 16 (dezesesseis) cursos em programas especiais de formação com 528 matriculados; 19 (dezenove) cursos de pós-graduação *strictu sensu* e 1.090 matriculados; Residência Multiprofissional em Saúde com 108 matriculados (Anuário UNEB em dados 2019 – Base 2018, 2019, p.17). O total de estudantes bolsistas é de 4.296. Um pouco mais de 10% do número total de matriculados. Em relação ao corpo docente, há um total de 2.621 docentes, desse total há 1.229 mestres e 905 doutores, 440 especialistas e 47 graduados. Os técnicos perfazem o total de 1.485, sendo 02 doutores, 28 mestres, 216 especialistas, 545 graduados e 694 com ensino médio. Destaca-se que o orçamento executado em 2018 foi de 547.301.294,87, sendo 528.758.379,27 do Tesouro Estadual e 18.542.915,60 de outras fontes. (idem, p. 19).

Informamos, ainda, que instituição foi recredenciada através do Decreto Governamental nº 9.751 de 3 de janeiro de 2006, e, em 2011, por meio do Decreto Governamental nº 13.664 de 7 de fevereiro e visa à produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber (Estatuto da UNEB, 2012, art. 1º).

O objetivo prioritário da UNEB é promover a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público (Estatuto da UNEB, 2012, art. 1º §2). Observe-se aqui a inclusão no estatuto das ações afirmativas e justiça social como base para as ações da Universidade.

Os *campi* da UNEB são atendidos pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SISB), com 26 unidades integradas, que são gerenciadas através do Software Pergamun. No ano de 2018, a área de Literatura do sistema de bibliotecas continha 22.672 títulos, só ficando abaixo da área de Ciências Sociais com 77.289 títulos. (Anuário UNEB em dados, 2019 – Base 2018, 2019, p. 20). O acervo pode ser consultado por pessoas que não integram a comunidade universitária, mas os livros não podem ser tomados de empréstimo, sendo essa prática exclusiva para professores, técnicos e discentes da instituição.

O compromisso dessa universidade reflete-se em algumas de suas ações, a exemplo de “ter concedido o seu primeiro título de *doutor honoris causa* ao então presidente da África do Sul, Thabo Mbeki, sucessor de Nelson Mandela, na ocasião de uma visita sua à Bahia” (MATTOS, 2019, p. 323) na gestão da Professora Ivete Sacramento. Mattos (2019) analisa esse acontecimento ao evocar o conceito sul-africano de Ubuntu, difundido pelo Bispo Desmond Tutu, - “sou o que sou pelo que nós somos”; “Existo porque pertenço” - e abordar as políticas de ação afirmativa na UNEB, sua eficácia como via de acesso ao ensino superior, a despeito das muitas posições contrárias, como instrumento para obter “justiça social e racial”. Posteriormente, em 2008, esse mesmo título foi concedido a Abdias do Nascimento e, em 2009, à Mãe Stella de Oxossi, personalidades negras atuantes no campo do combate ao racismo e na preservação da história e cultura negras.

Ressalte-se, ainda, que a reitora foi convidada, nessa época, a participar das “reuniões preparatórias da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade sul-africana de Durban, em 2001” (MATTOS, 2019, p. 323)

No contexto dessa busca por equidade racial, portanto, a UNEB foi pioneira, no Norte-Nordeste do Brasil, na adoção do sistema de reserva de vagas para estudantes negros advindos da escola pública, na graduação e na pós-graduação (é a segunda no País

na implantação desse sistema), tendo reservado 40% das vagas oferecidas à essa clientela, o que se mantém até os dias atuais.

Muito já foi dito sobre as cotas na UNEB (MATTOS, 2004, 2006, 2007, 2010, 2019; MATTOS; MACEDO; MATTOS, 2013; SILVA *et al.*, 2010; SOUZA, 2010; 2017; SILVA, 2010; SANTOS, 2009; MARQUES; SANTOS, 2009; SANTOS; BENEVIDES, 2018), contudo, importa lembrar que a reitora constituiu uma comissão para elaborar o documento a ser apreciado pelo Conselho Universitário, composta pelos professores Wilson Roberto de Mattos e Valdélío dos Santos Silva, e por um aluno, Osni Cardoso de Oliveira. A aprovação ocorreu em reunião do Conselho Superior no dia 18 de julho de 2002. Na ocasião a reitoria ainda era ocupada pela Professora Ivete Sacramento, a primeira reitora autodeclarada negra a ocupar o cargo no cenário de todas as universidades públicas brasileiras. É certa a reverberação desse ato na história desta Universidade (e da Bahia), não só na área do ensino, como também da pesquisa e da extensão, consolidando as políticas de ação afirmativa iniciadas oficialmente, *a posteriori*, com a sanção da lei 10.639, em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Contudo, o Professor Valdélío Silva, membro da Comissão, informa que a aprovação da reserva de vagas na UNEB, ainda que tenha contado com 28 (vinte e oito) votos favoráveis e 03(três) abstenções, não foi pacífica, tendo sido alvo de contestações por parte dos conselheiros. Ao trazer à tona a memória desse dia, Valdélío Silva enfatiza que:

Em meio às argumentações tortuosas e oblíquas, defesas explicitamente contrárias às cotas foram assacadas na histórica reunião do Conselho Universitário. Dizia-se, por exemplo, que as cotas poderiam ferir “direitos adquiridos”, partindo-se da premissa de que o sistema do vestibular tradicional era o mais “isento e democrático”; que as cotas “dividiriam” a Universidade entre cotistas e não cotistas (subtenda-se: entre negros e brancos); e, finalmente, que o sistema de cotas poderia “rebaixar” o nível de qualidade do ensino na UNEB, na medida em que os estudantes negros ingressos estariam despreparados intelectualmente para cursar uma universidade (SILVA, 2010, p. 53).

Tais argumentos revelam-se improcedentes, principalmente o relacionado ao rebaixamento do nível de qualidade do ensino, conforme atestam as pesquisas avaliativas do sistema de cotas. Silva (2010) reforça a relevância das Ações Afirmativas no ensino superior, ao argumentar que

(...) elas representam uma tentativa pedagógica de confrontar e desconstruir o sistema racial brasileiro, responsável por colocar negros

e índios, em comparação com os brancos, em condições de desvantagens em todos os planos da vida política, social, econômica e cultural da sociedade brasileira, inclusive no que concerne o acesso ao ensino público universitário (SILVA, 2010, p. 54).

Em notícia do Portal da UNEB, a Professora Ivete Sacramento relembra que quando da aprovação da reserva de vagas sofreu ameaças: “Foi um dos piores momentos que passei em termos de segurança pessoal e familiar”. Ela, inclusive, recebeu uma carta anônima de conteúdo racista, transcrita a seguir:

Distinta crioula,

Achei ridícula a sua pretenciosa aparição no BATV desta manhã, enfocando os 40% de vagas para negros. Vá se tratar, mulher! Se eles, negros, esvaziam as salas de aula, e lotam as cadeias, é por instinto e maldade, típicos da raça negra mesmo. Que não tem educação, princípio, nem quer ser gente.

Invés dessa idiota questão, porque não procurar criar mais bibliotecas, postos policiais e trabalho? Quem sabe não esteja aí a questão. Negro só gosta de pagode, devassidão, músicas idiotas, mexer a bundinha, violência, falta de modos, perversidades. Pode crer. No meio de cem, se tira um que seja digno de ser chamado de gente. O resto é só confusão. Deus me livre!

Vocês é que andam, mexem e ficam mexendo nessa ferida, que nunca vai ter cura. Afinal, essa mancha já está encruada entre nós. Tomara que esses 40% não passem. E mostre para vocês que não é culpa dos brancos. E, sim, burrice deles, que não tem preparo. Afinal, ser gente é privilégio de poucos. Não é para todo o mundo.

Se toca! Vá procurar trabalhar de outra forma mais consciente e adequada em prol dos negros, não falando merda na TV. Que eles, os negros, se esforcem, se eduquem e se limpem. Aí serão bem vistos, com outros olhos. Salvador 23/07/2002³⁹

Segundo a matéria, “os ataques se tornariam ainda mais constantes. Dentre os principais argumentos: a acusação de ser uma política assistencialista e inoportuna; e as expectativas, igualmente preconceituosas”, além disso, diziam que “os estudantes negros cotistas egressos da escola pública poderiam não concluir seus respectivos cursos e indicariam para uma perda da qualidade do ensino e da excelência das universidades.”⁴⁰

³⁹ <https://portal.uneb.br/noticias/carta-anonima-racista-enviada-para-professora-ivete-sacramento-23-07-2002/>

⁴⁰ <https://portal.uneb.br/noticias/carta-anonima-racista-enviada-para-professora-ivete-sacramento-23-07-2002/>

Posteriormente, corroborando a defesa da eficácia das Ações Afirmativas, a UNEB ampliou a reserva de vagas, destinando 5% para indígenas (2007) e ciganos, quilombolas, pessoas com deficiências, espectro autista e altas habilidades; travestis e transexuais (2018).

Algumas outras ações da UNEB podem ser ressaltadas em relação às políticas afirmativas, tais como a parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia no desenvolvimento do programa Universidade para Todos (UPT), promovendo aulas preparatórias para o concurso vestibular, sendo que os participantes do curso têm direito à isenção das taxas de inscrição; convênios entre a UNEB e órgãos federais e estaduais, a exemplo do Projeto Qualificando a Permanência dos Estudantes Cotistas na UNEB. Essa ação foi fruto de convênio entre a SEPPIR, na gestão de Luiza Bairros, a Secretaria de Promoção da Igualdade (SEPROMI), órgão do governo do estado da Bahia, e a UNEB.

A Universidade do Estado da Bahia participa do Programa UNIAFRO desde o ano de 2005, através do Programa AFROUNEB: Ações Afirmativas, igualdade racial e compromisso social, na construção de uma nova cultura universitária. Esse Programa teve como objetivo geral o desenvolvimento de ações

(...) que sirvam como fundamento para a construção da igualdade étnico-racial para a positivação social da diversidade como marca da nossa riqueza cultural e civilizatória, orientado pelas concepções práticas e conceituais do que, contemporaneamente, nomeamos Ações Afirmativas (SALES, SANTOS, 2008, p. 71-78).

A UNEB foi contemplada no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento, coordenado pelo Ministério da Educação, destinado aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para o desenvolvimento de pesquisas, nas áreas de combate ao racismo, igualdade racial, acessibilidade, inclusão, valorização da cultura e das línguas indígenas, difusão do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena, em convênios com universidades estrangeiras. O projeto Rotas cruzadas no Atlântico Negro: pensamentos, saberes, políticas públicas e justiça epistemológica na construção e institucionalização da área de Estudos Africanos e da Diáspora na UNEB é desenvolvido com a Brown University (EUA), representada pela Professora Geri Augusto.

Ressaltam-se o desenvolvimento de projetos no âmbito do PIBID, relacionados com as ações afirmativas. Embora alguns projetos já tenham sido concluídos, é válido dar-lhes destaque pela temática. São eles: Literaturas afro-brasileiras, africanas e formação docente na educação básica: Novas veredas, outras travessias – Maria Anória

de Jesus Oliveira – Letras – DEDEC II – Alagoinhas; (Re) construindo saberes na formação inicial: O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena a partir da Lei 11.645/08 – Simone Ferreira de Souza Wanderley – Pedagogia – DEDC VII – Senhor do Bonfim; PIBID – Projeto institucional Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente com vistas a “garantir a inserção dos licenciandos da UNEB no processo de iniciação à docência, a partir de ações articuladas entre a Universidade e a Educação Básica”.

Entre os subprojetos PIBID/CAPES, destacam-se A representação do negro na Literatura Brasileira e a produção de escritores (as) afro-brasileiros e africanos na contemporaneidade – Joseneia Silva Costa – DCH – Campus I – Salvador; Tecendo histórias e formando professores: memórias, contos e encantos nas expressões sócio-culturais e histórias no cotidiano dos afro-brasileiros – Cristiana Ferreira Lyrio Menezes e Nancy Rita Sento de Assis – DCH - Campus V – Santo Antônio de Jesus; Literatura: Afro-brasilidades, Autores (as) baianos (as) – Gildeci de Oliveira Leite – DCHT – Campus XXIII – Seabra.

Foi também aprovado, no Edital PIBID Fapesb nº 18/2013, o projeto Caminhos para a docência: da iniciação à profissão docente, cujas atividades já foram concluídas, porém é importante ressaltar que, entre os objetivos específicos listados no projeto, alguns consideraram áreas específicas no bojo das ações afirmativas, tais como: - Aperfeiçoar o ensino a partir das literaturas afro-brasileiras e africanas na educação básica, sensibilizando professores e alunos para sua importância; - Construir, juntamente, com os bolsistas, novas discussões sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, referendada nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, na Universidade e na escola parceira, como elementos dessas identidades.

No último Edital, foram os seguintes os Projetos PIBID aprovados na avaliação interna da UNEB para apreciação da CAPES (Edital 07/2018): Literaturas e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: da Arte de ler/conhecer à arte de ensinar/envolver – Campus II – Alagoinhas (Letras-Português); Bases afro-indígenas da Cultura Brasileira na Formação do Docente da educação básica – Campus VI – Caetité (Letras- Português); Núcleo de Iniciação à Docência – Educação das relações étnico-raciais: caminhos para o reconhecimento da diversidade e valorização da pessoa humana – Campus IX – Barreiras (Pedagogia); Literatura afro-brasileira e baiana – Campus XXIII – Seabra (Letras-Português).

As Ações afirmativas estão contempladas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022 da UNEB. Nesse documento, está explícito que as políticas de ações afirmativas da UNEB têm o propósito de promover práticas de equidade, indistintamente, a todas as diversidades: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária, de inserção territorial-geográfica, de condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras, que compõem o quadro de estudantes, professores e servidores técnicos e administrativos nos diversos departamentos da Universidade.

Em 2017, foi lançada a Cartilha sobre Acesso às cotas da UNEB 2017, elaborada pelo Grupo de Pesquisa em Instituições e Desigualdades, sob a coordenação do Professor Dr. Cleber Julião Costa, responsável pela pesquisa Construção de indicadores dos alunos cotistas na UNEB. Está expresso, na cartilha, que o Programa Permanência foi instituído pela Resolução 468/2007, sendo que a PRAES – Pró-reitoria de Assistência Estudantil usa o critério de nota para discentes cotistas no processo seletivo de bolsas, a PPG – Pró-reitoria de pesquisa e ensino de pós-graduação disponibiliza bolsa de IC - iniciação científica, entretanto, não há política direcionada ao discente cotista. Há, também, um Programa de bolsas de IC (AFIRMATIVA) criado pela PROAF, direcionado aos estudantes cotistas da Universidade (COSTA, 2017).

Em 2017, do total de 23.564 matriculados, os cotistas negros totalizavam 9.459 do contingente. Em 2018, havia 23.966 estudantes matriculados. Desse total, 9.038 eram cotistas negros, o que aponta para uma redução que merece ser investigada. De acordo com os dados do Anuário, publicação da Secretaria de Avaliação Institucional, referentes a 2018, 4.296 bolsas destinadas à permanência estudantil foram ofertadas no período. É importante a ampliação no número de bolsas para atender a um maior número de estudantes cotistas, bem como garantir recursos para o desenvolvimento de outras ações voltadas para o fortalecimento das políticas afirmativas.

3.1 Ações afirmativas: tensões e contradições

A criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) em 2014, constituiu-se em uma ação relevante, já antes reivindicada pela comunidade acadêmica na Conferência de Ações Afirmativas: a construção de um programa permanente, realizada no Campus I (Salvador) no período de 29 a 31 de agosto de 2011. A missão dessa Pró-reitoria foi “institucionalizar em todas as áreas da Universidade, seja diretamente, seja pelo consórcio de outras Pró-reitorias, ações afirmativas que possam fortalecer o ideal democrático, da

diversidade e de respeito às diferenças da sociedade no espaço universitário”. (COSTA, 2017). Vale ressaltar que essa Pró-reitoria foi a primeira no âmbito do Estado a se dedicar integralmente às ações afirmativas, o que confirma o pioneirismo histórico da UNEB nas ações ligadas aos direitos das populações negras e indígenas.

Entretanto, a PROAF, conforme salienta (COSTA, 2017), tem se deparado com os obstáculos inerentes à concepção enviesada sobre a temática racial na universidade, o que era de esperar levando em conta que o espaço universitário reproduz, como corpo social, ações, pensamentos e reações que estão na sociedade como um todo. Apesar de a instituição demarcar oficialmente o compromisso com as políticas de ação afirmativa, avanços ainda são necessários.

A ocorrência de tensões e contradições no âmbito da UNEB não surpreende, haja vista ser a Academia um campo propício para percalços desta natureza, dada a sua natureza originalmente elitista, fundamentada no racismo institucional. Como questiona Mattos (2019), “quantos anos ainda lutaremos para derrotar os nossos *apartheids* brasileiros mal-disfarçados?”. *Apartheids* esses presentes na Academia, como é possível perceber pelos relatos dos cotistas sobre as dificuldades que enfrentam para permanecerem na universidade; pelas fraudes no sistema de cotas, o que denota a disputa pelo espaço de poder no ensino superior; a disputa pelas narrativas, traduzidas nos currículos hegemônicos e na conseqüente deslegitimação dos conhecimentos advindos das populações negras e indígenas.

A PROAF realizou duas conferências, denominadas ConfCotas, para avaliar e discutir o sistema de cotas. A primeira aconteceu em 2016, na gestão do Professor Wilson Roberto de Mattos, e a segunda, em 2019, na gestão da Professora Amélia Santa Rosa Maraux. A ConfCotas I foi antecedida por uma Campanha Visual proposta para dar maior visibilidades aos estudantes cotistas da instituição e “combater o racismo institucional, a discriminação e desvalorização destes(as) estudantes e da necessidade do estabelecimento de práticas e processos mais equânimes” (PROAF, 2016).

O Relatório da Conferência aponta para as adversidades encontradas durante o processo, fruto dos “limites burocráticos e orçamentários da instituição universitária”, da “ausência de Programas/projetos ou qualquer outro tipo de ação voltada para o Programa de Cotas ou para os estudantes cotistas na maioria dos Departamentos” e “a presença hostil e aniquiladora do racismo institucional” (PROAF, 2016). Evidencia, portanto, um posicionamento paradoxal em uma instituição vista como referência no âmbito das políticas de ação afirmativa:

(...) as cotas e os próprios estudantes cotistas ainda são questões “irrelevantes” e desconhecidas ou de pouco interesse para a maior parte da instituição, quer seja nos seus documentos legais, nos seus programas ou nas ações dos seus sujeitos (PROAF, 2016).

Destarte, a Conferência foi palco de mais uma discussão sobre a importância de um Programa de Permanência dos Estudantes Cotistas na UNEB, visando à solidificação das políticas afirmativas da instituição, entravadas pelo racismo institucional. Esse racismo institucional, frequentemente velado, impacta negativamente na efetivação de ações atreladas ao sistema de cotas, para garantia não só do acesso ao ensino superior, como também da permanência de forma plena, justa e equitativa, inclusive possibilitando uma ampla transformação na universidade, pois é preciso “descolonizar os currículos e o conhecimento” (GOMES, 2017, p. 118).

Nesse sentido, Nilma Gomes (2017) sinaliza algumas áreas para os quais cabe a exigência de alterações, inclusões, reformulações, junto aos órgãos competentes, no âmbito das instituições de ensino superior, tais como os currículos, as disciplinas, bolsas de pesquisa e extensão, reserva de vagas para docentes negras/os, sob pena de, a posteriori, “a permanência dos cotistas e a sua futura entrada na pós-graduação poderão ser prejudicadas pelas estruturas reguladoras, coloniais e conservadoras da própria universidade” (GOMES, 2017, p. 118). Importa acrescentar, nessa relação, os acervos literários e teóricos para contemplar literaturas africanas, literatura negra brasileira, literaturas indígenas, bem como obras teóricas do Sul Global; e o incentivo à realização de pesquisas nessas áreas, nos trabalhos de conclusão de cursos (TCC's).

Pari passu ao racismo institucional, que obstaculiza e emperra ações mais eficazes destinadas à inclusão dos cotistas, está o racismo estrutural. Esse tema tem sido amplamente analisado por Grada Kilomba (2019) e Silvio José de Almeida (2018), demonstrando como o racismo nas estruturas institucionais, políticas, ideológicas, jurídicas, econômicas, é fundamentado e atravessado pelo poder, instituído por homens brancos heterossexuais, garantido, assim, o privilégio da branquitude. Relembrando Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* “o negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (FANON, 2008, p. 95). Essa nova possibilidade de existir depende, sobremaneira, de tudo o que vem sendo abordado: políticas públicas afirmativas, acesso e permanência na universidade, representação nos currículos para

destruir o epistemicídio, ocupação de espaços decisórios, adoção de práticas pedagógicas transgressoras.

Retomando a realização da segunda conferência, ConfCotas II, no ano de 2019, as proposições resultantes das discussões nos Grupos Temáticos transitaram entre a garantia de bolsas para permanência; apoio para participação em eventos acadêmicos; criação de banco de dados com vistas a acompanhar o percurso dos estudantes cotistas; publicações; apoio psicopedagógico; reformulação do edital do Programa Afirmativa que destina bolsas para pesquisa e extensão; criação de uma ouvidoria específica para o combate às opressões institucionais; inserção de conteúdos transversais e disciplinas para os cursos de bacharelado que não são contemplados com o ensino de história e cultura afro-brasileira, história e cultura africana, história e cultura indígena, gênero e sexualidade, cultura cigana, cultura quilombola, observando as especificidades de cada curso e de cada Campus; seleção e concursos públicos para professores especialistas nessas áreas temáticas e a reivindicação de que a PROAF seja parte estruturante da universidade, inclusive recebendo orçamento permanente e próprio, para estabelecer ações a longo prazo (PROAF, 2019).

É importante salientar que, já em 2011, quando da realização da Conferência Universitária de Ações Afirmativas da UNEB, com representação de toda a comunidade universitária, havia o propósito de construir e institucionalizar um Programa Permanente de Ações Afirmativas para atender à maioria destas proposições supramencionadas, o que reduziria muitos dos embates e das tensões ainda vigentes na instituição no que tange às políticas de ações afirmativas.

Como amostra dessas tensões, tem-se o relato de uma professora da instituição, Dra. Anória Oliveira, participante do processo de redimensionamento dos cursos de licenciatura logo após o surgimento da lei 10.639, no ano de 2003. A docente sinaliza a existência de conflitos naquela ocasião, apontando que,

(...) como era de se esperar, o redimensionamento curricular dos cursos de graduação da UNEB foi bastante polêmico, o que é normal, por implicar em confrontos e/ou consensos de ideias, posturas políticas, visão de mundo, perspectivas teóricas, ideológicas dos envolvidos no processo de reformulação. Logo, não vem ao caso entrar nos meandros de tais polêmicas. O que nos interessa é registrar mais um avanço e conquista histórica no âmbito da UNEB, na ocasião, ao se fazer cumprir a Lei Federal 10.639/03, mas um outro ponto de interrogação: isso, em todas as áreas? Pelo que sei, até o presente momento não!!! (OLIVEIRA, 2008, p. 87-88).

É certo que discussões acerca do currículo envolvem, geralmente, muitas polêmicas e disputas, pois são também perspectivas teóricas e ideológicas diversas que subjazem aos embates, o que dificulta possíveis consensos ou similitudes no modo de estruturação curricular, traduzida ainda hoje em dissensos. A presença de intelectuais militantes no corpo docente da UNEB favorece a modificação de sua estrutura, com avanços consideráveis. Eis aqui a relevância das/os professoras/es comprometidas/os. Como enfatiza a Professora Petronilha Beatriz da Silva,

(...) as universidades que incluíram em seus currículos disciplinas em resposta à lei 10.639/03 dependeram de iniciativa individual de professores, seja de um professor, de dois ou de três, que formam um conselho, se trata de um professor muito respeitado e prestigiado, se trata de um professor que briga muito, mas em muitos casos ainda é uma concessão (SILVA, 2013).

Sobre essa questão trazida pela Professora Petronilha, no tocante à UNEB, é inegável o esforço de professoras/es com esse perfil, cujo comprometimento com uma educação antirracista, com vistas à construção de uma sociedade igualitária, embasa suas atuações. Entre tantas/os, merecem destaque as/os professoras/es Ana Célia da Silva, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Delcele Mascarenhas Queiroz, Wilson Mattos, Valdélcio Silva, sendo que as/os quatro primeiras/os tiveram (ou ainda têm) vínculo com a Linha 1 do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, lócus de desenvolvimento de dezenas de dissertações e teses de cunho racial; o professor Wilson Roberto de Mattos, além de ter atuado neste Programa de Pós-Graduação, também ocupou cargos na gestão da universidade (Pró-reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação, PROAF, CEPAlA, DCH-Campus V) tendo sido conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE); o professor Valdélcio Santos Silva, também atuou na gestão (Diretor do Departamento de Educação - Campus I); merecem destaque, ainda, o reitor Lourivaldo Valentim da Silva, e a reitora Ivete Alves do Sacramento.

Tantas/os outras/as docentes há nos vários *Campi* da UNEB com igual comprometimento, mas, nas pessoas supracitadas/as, elas/es estão aqui representadas/as e lembradas/os. Cabe destacar, porém, que são estas/es profissionais, cujas práticas acadêmicas destoam do conservadorismo elitista, os que estão a contribuir para o aprimoramento da universidade e para um ensino superior includente, pois, como ressalta Petronilha Silva,

Nós (docentes) conduzimos o curso de acordo com a nossa visão de mundo, com as nossas perspectivas, de acordo com o nosso projeto de sociedade. Se no meu projeto de sociedade só devem chegar às universidades pessoas das chamadas elites, até posso aceitar um aluno indígena e um aluno negro, mas não vou me empenhar com aquele aluno, já vou começar dizendo que ele tem déficit, não me sinto absolutamente responsável pelo que ele aprender e não aprender. Essa visão de mundo vai conduzir, inclusive, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas (SILVA, 2013).⁴¹

Ou seja, a não aceitação dessas/es estudantes, de forma dissimulada, por parte de docentes movidos pelo racismo, revela posicionamentos contrários às políticas afirmativas, adotadas nas instituições nas quais atuam e revela que o projeto de sociedade o qual defendem, não abarca o respeito ao modo de vida do Outro. Vale enfatizar, ainda, conforme a Professora Petronilha Beatriz da Silva salienta, que, para além de discutir a inserção de conteúdos nos currículos, a Lei 10.639/03 é uma “orientação para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática” (SILVA, 2021). Para tanto, ela frequentemente questiona: “que projeto de sociedade nós defendemos?” (SILVA, 2021). Caso defendamos uma sociedade cujo respeito à diversidade e às diferenças seja a tônica, certamente compreenderemos a importância do conhecimento das tantas histórias dos povos que habita(ra)m o planeta a serem reveladas/desveladas, narradas e disseminadas. Caso contrário, reproduziremos atitudes de intolerância e desrespeito *ad infinitum*, pautadas no etnocentrismo.

O tema do redimensionamento curricular, já referido, é uma amostra do quanto há empecilhos ao desenvolvimento dessas políticas. O embate é contínuo, como Oliveira (2008) ressalta sobre o processo na UNEB,

Na ocasião, após muita persistência, já na fase final de aprovação do projeto, através de uma proposta que apresentei, foi possível obter o apoio de alguns parceiros e, desse modo, conseguimos inserir conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, nos cursos de Letras, a saber: 1) Literatura Africana de Língua Portuguesa; 2) Literatura e Relações étnico-raciais (OLIVEIRA, 2008, p. 87-88).

A docente demonstra, para além disso, uma preocupação com o desenrolar das alterações curriculares, chamando a atenção para a importância do acompanhamento

⁴¹ Extraído de palestra da Professora Doutora Petronilha Beatriz Silva na mesa-redonda “Dez anos da lei 10639/03 – balanços e perspectivas”, ocorrida na Universidade de São Paulo, em 19 de abril de 2013.

sistemático das atividades, “saber se os colegiados estão, de fato, destinando as 90 horas dos componentes curriculares opcionais à temática determinada conforme consta do projeto” (*Ibidem*, p. 88).

Importa, ainda, dar “uma atenção especial aos conteúdos abordados, observando-se se estão em consonância com o ementário do projeto, viabilizar concursos e/ou seleção de docentes para a especificidade do assunto” (*Idem*). A inclusão oficial dos componentes curriculares não implica, de forma imediata, o cumprimento do que está prescrito. A inexistência de docentes especializados nos conteúdos pode inviabilizar a oferta dos componentes opcionais, bem como desvirtuar o programa a ser trabalhado no semestre letivo. A questão que se põe é: como acompanhar estas atividades? A quem cabe esse acompanhamento? Sabemos que o Ministério Público (MP) pode ser um aliado no cumprimento da lei em questão, inclusive em relação às instituições de ensino superior. Caberia uma articulação da sociedade civil organizada no intuito de acionar o MP. São muitas tensões e contradições pelo caminho.

Entre as várias contradições apresentadas no processo, destaca-se, ainda, a seleção das obras literárias exigidas para o concurso vestibular desde o ano de 2013 que são as seguintes: *O Largo da Palma* – Adonias Filho; *Tenda dos Milagres* – Jorge Amado; *Além de estar* – Helena Parente Cunha; *Essa Terra* – Antonio Torres; *O desterro dos mortos* – Aleilton Fonseca; *A morte e a morte de Quincas Berro d’Água* – Jorge Amado.

Nessa seleção de obras, não há a presença de escritores de Literaturas Africanas e/ou Literatura Negra Brasileira; não há nenhuma obra de autoria negra. A última vez que obras literárias dessa especificidade foram indicadas para o vestibular da instituição ocorreu no vestibular 2012 e foram as seguintes: *Teoria do Medalhão* – Machado de Assis, *O homem que sabia javanês* – Lima Barreto e *Cadernos Negros* – Poesia (os melhores poemas). O que explica tal ausência? Desconhecimento? Como são selecionadas tais obras? Até quando isso ocorrerá? É, no mínimo, inadmissível que uma universidade pioneira no sistema de cotas, localizada na capital mais negra do país, ignore a produção literária negra brasileira, africana e indígena.

Somente o racismo estrutural pode explicar essa lacuna, haja vista existir na instituição dois centros de pesquisa que podem embasar as ações institucionais (assim como os demais Núcleos e Grupos de pesquisas dos Departamentos), pois ambos são destinados aos estudos indígenas, africanos e afro-brasileiros e têm produzido conhecimentos sobre o campo das ações afirmativas: o CEPAlA (Centro de Estudos dos

povos afro-índio-americanos) e o OPARÁ (Centro de Formação e Pesquisa Indígena do Semiárido Baiano).

O CEPAIA, até 2014, ano de implantação da Pró-reitoria de ações afirmativas (PROAF), tinha, prioritariamente, a responsabilidade da pesquisa, formação e extensão referente à temática étnico-racial na UNEB e, juntamente com a Pró-reitoria de Pesquisa e ensino de Pós-graduação (PPG) ofertou o Curso de Formação em Estudos Africanos, realizou o Seminário Internacional Áfricas. A equipe do CEPAIA, em 2011, organizou a Conferência de Ações Afirmativas da UNEB.

O OPARÁ – Centro de Formação e Pesquisa Indígena do Semiárido Baiano reúne Pesquisadores da UNEB, de outras IES, Técnicos, Estudantes, Lideranças e Professores dos Movimentos Sociais e Étnicos que queiram realizar atividades de investigação científica e extensão dentro dos seus princípios políticos, científicos e éticos. Conforme informações obtidas no Relatório de Atividades da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN - janeiro-abril de 2017), o Centro agrega quatro linhas de investigação científica: Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade; Campesinato, Ecologia Humana, Etnoconservação; África, Afrodescendentes e Relações Étnico Raciais; Direito e Cidadania, com atuação em três Departamentos: Paulo Afonso, Euclides da Cunha e Juazeiro.

Há dez anos, esse Centro vem desenvolvendo ações na perspectiva de fortalecer e incentivar a Pesquisa, Extensão, Formação continuada e dinâmica junto aos Povos Indígenas e outros povos tradicionais da região, valorizando suas lutas, contribuindo para o fortalecimento em relação à afirmação, conhecimento, valorização dos costumes e saberes tradicionais, a sustentabilidade, a conservação de patrimônios culturais e imateriais, além dos patrimônios naturais que compõem as paisagens do semiárido (PROPLAN, 2017). O Opará disponibiliza, na sua página da internet⁴², publicações sobre a temática indígena como material didático, livros de literatura, obras teóricas, artigos, enfim, um vasto material de apoio e fonte de pesquisa para educadoras/es e interessadas/os na temática indígena.

No próximo capítulo, serão abordadas as Literaturas Africanas e Literatura Negra brasileira, de modo geral, e especialmente no currículo do curso de Letras da UNEB, a partir da análise docente.

⁴² <https://www.oparauneb.com/>

4 LITERATURAS AFRICANAS E LITERATURA NEGRA BRASILEIRA: CONCEPÇÕES, CURRÍCULOS E DOCENTES

“É preciso REEXISTIR. E reexistir ainda mais e mais em um contexto social, político e econômico que nos oprime cotidianamente exigindo reposicionamentos de nossos lugares de atuação, de proposição e de ação política na qual a linguagem tem papel fundamental”. (Souza, Jovino, Muniz, 2018, p.1)

4.1 Literaturas Africanas: algumas considerações

Frente aos preocupantes alertas feitos por Achille Mbembe, acerca do fim da “era do humanismo”, com o crescimento das desigualdades no século XXI, do domínio de “um sentido competitivo, colocando em tensão os sentimentos humanos e a ética”, Carmem Lúcia Tindó Secco indaga sobre o sentido de ensinar Literaturas Africanas num mundo cada vez mais individualista, consumista, racista e mercantilista (SECCO, 2019, p. 6); nesse sentido, também questiona: “qual a função das artes e da literatura numa época em que as regras do mercado são o que absolutamente orientam ou normatizam o que é do âmbito cultural?” (idem).

Como resposta ou saída, é possível considerar a relevância desse ensino não só sendo um meio de manter viva a memória da produção literária do passado e do presente, mas também para conhecimento do significado que estas literaturas tiveram (e têm), não apenas em seu sentido estético, mas por terem se constituído instrumentos de luta contra o colonialismo. Frente a crise pela qual passa o mundo e o Brasil, é imprescindível “(re)ler Antonio Candido”, retomando, sobretudo, “um de seus ensinamentos, o que evidencia laços inerentes entre literatura e direitos humanos” (SECCO, 2019, p. 6), para que todas/os possam usufruir da arte e da literatura, pois, “os escritos de Candido sempre enfatizaram o papel conscientizador, crítico, humanizador da literatura”. (ibidem).

A intrínseca relação entre arte e militância, sobretudo, no século XX, denota o quanto a literatura fornece as bases na luta contra o colonialismo, no escopo das literaturas africanas. Nos processos de lutas pela independência de Portugal, as antigas colônias, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, contaram com a força das palavras de suas/seus escritoras/es que, por meio de suas literaturas,

denunciaram a violência do sistema colonial português, instituindo a prosa e a poesia como lugares de resistência e (re)existência:

Nas sociedades ágrafas, a poesia conta/canta a tradição, os mitos de fundação, as histórias, os provérbios, a sabedoria. O canto poético planta e rega a memória coletiva. A poesia oral, presente nas culturas tradicionais africanas, foi incorporada à literatura produzida pelos poetas, contistas e romancistas africanos comprometidos com a luta de libertação do povo. A poesia foi arma, foi estratégia de luta. (EVARISTO, 2010, p. 134)

Para exemplificar essa relação entre arte e militância, na diáspora africana, vale lembrar o Harlem Renaissance, com Langston Hughes, Countee Cullen, Sterling Brown, Claude McKay, nos Estados Unidos, o Movimento da Negritude, idealizado pelo senegalês Léopold Sédar Senghor e pelo martinicano Aimé Césaire, em Paris, (DUARTE, 2011; FONSECA, 2010) bem como o encontro, ocorrido em Lisboa, entre Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Mário de Andrade, Vasco Cabral e Marcelino dos Santos, entre 1948-1949, quando lá estavam para realização de estudos superiores.

Unidos pela literatura, e pelos ideais de liberdade, Neto, Cabral e Mário de Andrade fundaram, secretamente, o Centro de Estudos Africanos durante os anos 1950, inspirados nos propósitos do centro cultural de Luanda, nomeado por “Vamos descobrir Angola” e organizado por Viriato da Cruz, António Jacinto, dentre outros escritores, integrantes do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola, criado em 1948 (FERREIRA, 1987, p. 115). O objetivo do Centro era realizar “estudos sobre a história e a arte populares africanas”, escrever crônicas e poemas e “ajudar talentosos escritores em necessidade” com “os lucros obtidos com a venda das publicações” (MAZRUI, 2010)⁴³.

Este Centro de Estudos Africanos, com sede em Lisboa, promovia “o estudo dos povos negros colonizados, especialmente através do estudo e da promoção da criação literária africana” (MAZRUI, 2010, p. 674). A Casa dos Estudantes do Império⁴⁴ (CEI)

⁴³ MAZRUI, Ali A.; ANDRADE, Mário de; ABDALAI OUI, M'hamed Alaoui; KUNENE, Daniel P.; VANSINA, Jan. O desenvolvimento da literatura moderna. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História Geral da África**. VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010.

⁴⁴ Conforme Castelo (2011, p. 2): “A Casa dos Estudantes do Império (CEI), associação de jovens ‘ultramarianos’ a estudar na metrópole, foi criada em 1944, por proposta do ministro das Colónias e com o aval do comissário nacional da Mocidade Portuguesa (MP). O regime do Estado Novo esperava que a CEI contribuísse para o fortalecimento da mentalidade imperial e do sentimento da portugalidade entre os estudantes das colónias; ao invés, desde cedo, despertou nos seus membros uma consciência crítica sobre a ditadura e o sistema colonial e uma vontade de descobrir e valorizar as culturas dos povos colonizados. Foi encerrada por decisão governamental, em 1965, depois da sua sede ter sido invadida e selada pela PIDE. O seu património material, nomeadamente o seu arquivo e a sua biblioteca, foi apreendido pela polícia

criada “como realização do ideário imperial, transformar-se-ia, a partir dos anos 50, num lugar de fermentação anticolonial e anti-salazarista” (MATA, 2015, p. 12), espaço no qual “os estudantes discutem a elaboração de projetos para a libertação de seus países” (CHAVES, 1999, p. 43).

Acerca desse período na CEI muito já foi produzido⁴⁵ para afirmar a importância política da produção literária da época, das publicações, dos encontros entre líderes revolucionários engajados nas lutas de libertação do sistema colonial português, entretanto, importa enfatizar que muitos desses escritores escreveram na clandestinidade, foram perseguidos e feitos prisioneiros, por denunciar e lutar contra o sistema opressor colonial português, a exemplo de Luandino Vieira e José Craveirinha, o que demonstra a força da literatura no processo de independência dos países africanos de Língua Portuguesa.

É certo que a memória histórica sobre a literatura, assim como o conhecimento da produção contemporânea nesse campo se fortalece com o ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, aqui no Brasil, (re)estabelecendo laços ancestrais com o continente africano, notadamente com os países onde a língua portuguesa é falada, visto que “a cada dia reafirma-se a ligação que setores hegemônicos da nossa sociedade tentaram apagar. (...) o país vem se empenhando no resgate de uma memória que permaneceu esmaecida.” (CHAVES; MACEDO VECCHIA, 2007, p. 13).

Os estudos sobre as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa se iniciaram em fins dos anos 70, aqui no Brasil, momento em que, ainda que “sob as sombras da ditadura que se prolongava, as lutas de libertação dos países africanos transformavam sua produção literária em tabu” (CHAVES, 1999, p. 9). Entretanto, a despeito dessa visão, Fernando Augusto Mourão (USP), Jorge Fernandes da Silveira (UFRJ), Maria Aparecida Santilli (USP), Benjamim Abdala Jr. (USP) e Vilma Arêas (UNICAMP), de forma pioneira, “introduziram tais países no mapa da literatura ensinada no Brasil” (CHAVES, 1999, p. 9).

Sobre a recepção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no país, de maneira geral, é possível considerar que aparentemente não houve ou há grandes problemas. Como destaca a professora Tania Macdo (2010), o espaço destinado às

política. Depois da extinção da CEI, o espaço físico no qual funcionava foi consignado a outras funções. E a Casa passou a habitar na memória dos seus «antigos», muitos dos quais ocupados nas lutas de libertação nacional das colônias portuguesas”.

⁴⁵ Cf.: Castelo (2011), Mata (2015), Ferreira (2013), Faria (1997), Serrano (2002), Moreno (2016).

literaturas africanas no Brasil é menos tenso e gera poucas polêmicas, ao contrário do que ocorre no campo de ensino da literatura afro-brasileira, pois, por exemplo, “a denominação ‘literaturas africanas de língua portuguesa’ é unânime” (MACEDO, 2010, p. 280) e, além disso, os docentes não se inquietam em discutir “quem seria ou não escritor africano”, visto ser o valor estético das obras o condutor da crítica e do ensino das literaturas africanas (*Ibidem*, 2010, p. 281).

A respeito desse cenário, Ângela Vaz Leão salienta que nos anos 80 já se fazia o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, entretanto, em “pouquíssimas universidades, e, ainda aí, em apêndice à literatura portuguesa, como se a esta se achassem presas as africanas, por umbilical ligação” (LEÃO, 2003, p. 7).

Em 2003, ano da publicação do livro *Contatos e ressonâncias – Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, organizado por Leão, o panorama era já diferente, pois já havia o interesse pelos estudos africanos em inúmeros centros universitários brasileiros (LEÃO, 2003). Inclusive, os textos deste livro resultam do II Simpósio Internacional de Estudos Africanos, ocorrido em 2002, na PUC Minas e são de autoria das/dos seguintes intelectuais: Elisalva Madruga Dantas, professora aposentada da UFPB, Florentina Souza, professora da UFBA, Maria Nazareth Soares Fonseca, professora aposentada da UFMG e que leciona atualmente na Pós-graduação em Letras da PUC-MG, Maria Teresa Salgado, professora da UFRJ, Tania Macedo, professora da USP, Terezinha Taborda, professora da PUC-MG, Antonio Hidelbrando, professor da UFMG, Benjamin Abdala Junior, professor da USP, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro Secco, professora da UFRJ, José de Sousa Miguel Lopes, professor da UEMG, Laura Cavalcante Padilha, professora da UFF, Maria Aparecida Santilli (in memoriam), professora da USP, Maura Eustáquia de Oliveira, professora da PUC-MG, Rita Chaves, professora da USP e Simone Caputo, também professora da USP (LEÃO, 2003).

Ângela Vaz Leão, ao narrar a história das literaturas africanas na PUC-MG, dado o seu profundo conhecimento do que lá ocorreu por ser professora da instituição no período, conta que o primeiro programa de Mestrado em Letras com área de concentração em Literaturas de Língua Portuguesa foi iniciado em março de 1989, o qual incluía uma sub-área de Literaturas Africanas da Lusofonia.

Na época, não havia na instituição nenhum professor com formação específica na área, mas a Capes deu um voto de confiança e a instituição, desde o início do curso, ofereceu disciplinas de literaturas africanas de língua portuguesa contando com a colaboração de “três ilustres africanistas brasileiros”, os quais atuaram como professores

visitantes no ensino, na orientação de pesquisas e na participação em bancas examinadoras: Professora Doutora Maria Aparecida Santilli (USP), Professor Doutor Benjamin Abdalla Júnior (USP) e Professora Doutora Laura Cavalcante Padilha (UFF), tendo sido esta última a responsável por intermediar o contato da PUC Minas com o moçambicano Professor Doutor Joaquim Lourenço da Costa Rosário, na ocasião professor da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade Eduardo Mondlane de Maputo. O Professor Lourenço aceitou o convite para também atuar como professor visitante (LEÃO, 2003). No ano de 1995, a Professora Doutora Maria Nazareth Soares Fonseca aceitou o convite da instituição para assumir a área das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, solucionando, assim, o problema da ausência de professor efetivo para essa área.

O II Encontro de Professores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, ocorrido na Universidade de São Paulo, 12 anos após a realização do primeiro Encontro, visto que “trabalhar com a África num país como o Brasil impõe dificuldades de natureza vária”, se propôs a “intensificar a cooperação cultural entre os países que compõem a comunidade de língua portuguesa, de modo a dinamizar os debates em torno dessas literaturas (...)”, assim colocando “em contato direto produtores literários africanos e estudiosos de suas obras” (CHAVES; MACEDO, 2006, p. 9).

Esse segundo encontro contou com a participação de alunos e professores de 21 universidades brasileiras, atestando que o pioneirismo da USP rendeu frutos e mostrando que “o interesse pelas literaturas africanas de língua portuguesa em especial, mas não só, amplia o número de leitores, mobiliza estudiosos, ajuda a repor o continente africano na ordem das coisas” (*Ibidem*, p. 10). A literatura afro-brasileira também teve espaço nesse evento, visto ser

(...) uma ocasião importante para colocar em cena conteúdos e visões não raro ignorados pela academia. Com efeito, foram ministrados três cursos voltados para a capacitação dos professores da rede pública de ensino, que tiveram, em sua maior parte, a primeira oportunidade de um contato direto com escritores africanos e brasileiros (*Ibidem*, p. 11).

Norma Sueli Rosa Lima (2018), ao também discutir o panorama do ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, numa perspectiva histórica, destaca que coube à Faculdade de Letras da UFRJ o pioneirismo do ensino destas Literaturas Africanas, por iniciativa do Professor de Literatura Portuguesa, Jorge Fernandes da

Silveira, seguida da Professora Maria Aparecida Santilli, da USP, da Professora Vilma Arêas, na PUC-Rio, ambas da área de Literatura Portuguesa e da Professora Maria Aparecida Ribeiro, da UERJ, que ministrou a disciplina nos anos 80 como eletiva, intitulada Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (LIMA, 2018). A autora destaca que

Nestes momentos iniciais, os pioneiros enfrentaram toda a sorte de preconceitos a respeito destas produções, vistas como “exóticas” ou destituídas de qualidade literária. A partir da década de 90, após 20 anos das primeiras iniciativas no campo do ensino destas Literaturas, já era possível vislumbrar um número razoável (ainda pequeno) de pesquisadores e, como consequência, começaram a surgir alguns eventos que tinham por objetivo reunir estudiosos *da área, como ocorreu no I Encontro de Professores das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, realizado na UFF em 1991* (LIMA, 2018, 23-24).

Com as mudanças consideráveis na visão sobre as Literaturas Africanas em direção à eliminação de preconceitos a partir do maior contato com os textos e com os próprios autores das obras literárias por aqui veiculadas, bem como com a solidificação dos estudos literários africanos no Brasil, sobretudo, a partir dos programas de Pós-graduação (o que possibilitou a ampliação do acesso ao conhecimento produzido na academia), houve um aumento significativo das pesquisas sobre estudos africanos e afro-brasileiros ao longo das últimas décadas, inclusive por força da Lei 10.639/03. Contudo, o que ainda podemos observar é que na graduação e na Pós-graduação, em muitas das universidades, “ainda não foram completamente superados alguns impasses, como o do desconhecimento da África, o da perseguição às suas manifestações culturais e religiosas, e o da sua entrada plena na grade da Educação básica, entre outras questões” (LIMA, 2018, p. 28). Lima destaca, por exemplo, que:

Além dos currículos ainda não estarem adequados às novas demandas sociais, o momento é de retrocessos e de perdas de direitos conquistados. As literaturas de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, apesar das diferenças de temas e abordagens de suas produções, têm em comum a busca por justiça, pela solidariedade, constituindo-se como testemunhos históricos de reação aos processos de desigualdade e da consequente reivindicação para espaços mais democráticos. Se o seu ensino ainda não é uma realidade, é preciso continuar na trilha deste itinerário (*Ibidem*, p. 29).

Soma-se ao atual cenário, a despeito de alguns poucos avanços e em meio aos impasses acima mencionados o recente rol de “retrocessos e perda de direitos

conquistados”, conforme salienta a autora, a partir do qual tem havido uma brusca redução no número de concursos nas universidades, especialmente na área dos estudos literários africanos, o tem influenciado diretamente na inviabilização do oferecimento das disciplinas da área em face da aposentadoria das/dos docentes antes responsáveis pelas mesmas.

Nesse cenário, há, portanto, alguns pontos a serem resolvidos, como a reduzida carga horária nos currículos para as Literaturas Africanas em algumas universidades, sendo que há casos onde estão presentes somente como optativas, não sendo ofertadas; e o número ainda incipiente de pesquisas sobre as Literaturas Africanas na Bahia. É certo que até o ano de 2019 havia somente um curso de Doutorado em Letras neste estado, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, esse número tem aumentado o que, muito provavelmente contribuirá para alterar esse cenário e ampliar os estudos sobre as Literaturas Africanas. A UNEB, por exemplo, possui atualmente 2 cursos de Doutorado na área de Letras: o Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, no Campus I e Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, no Campus II, sendo que ambos os programas oferecem cursos de Mestrado e, além desses, há mais 3 cursos de Mestrados na mesma área: o Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), no Campus VI; o Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), no Campus V; e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), no Campus X.

4.2 Literatura afro-brasileira e/ou literatura negra

“Um texto é como um esforço de existir. A intenção de lado, uma moral herdada. Do outro lado o curso das palavras, a esteira do seu eco, os sons e os gestos seguidos uns dos outros, um som que pede um som e essa resposta é já um bolbo de emoção autônoma, para florir madura, à revelia da intenção primeira.

Assim, na vida, quero dizer no texto. Uma questão de sons, de gestos repartidos, mas já numa cadência, que depois está lá. A coerência a haver a comandar o ritmo e a garantir a forma. *De que adianta lhe iluminar o chão?*”

Ruy Duarte de Carvalho

Em relação à Literatura Afro-Brasileira, por outro lado, as polêmicas são múltiplas, a começar pela questão da terminologia adotada. Nesse ponto, uma questão que emerge, já que está sendo aqui discutida a área da linguagem, é se o racismo que

atinge a literatura negra/afro-brasileira, excluindo-a, muitas vezes, do espaço escolar/acadêmico, está relacionado ao “racismo linguístico”.

Essa é uma discussão que merece um aprofundamento, de antemão, por meio da qual cabe refletir se o racismo – e, de modo específico, o linguístico – pode excluir uma pessoa negra da escola ou barrar seu acesso ao ensino superior, por um processo seletivo discriminatório. O que ocorre é que esse instrumento pode, no mínimo, dificultar o conhecimento de uma pessoa negra sobre esse universo literário ao qual vimos nos referindo. Nesse âmbito, surge o questionamento: esta mesma literatura é excluída/marginalizada por conta dos sujeitos que a produzem, da temática e/ou da língua utilizada para a sua concretização? É possível dizer que a baixa escolarização ou o analfabetismo implicam em menos escritoras/es e leitoras/es de literatura negra? Logo, podemos pressupor que quanto mais acesso à educação, maior ampliação no número de produtores e consumidores dessa literatura? Considera-se que a resposta para tais questões é afirmativa, pois a temática e a língua, permeada de temas ligados ao universo afro-brasileiro motiva a exclusão dessa literatura, assim como o fato de ser produzida por escritoras/es negras/os, racialmente discriminadas na sociedade. A baixa escolaridade e o analfabetismo das pessoas negras limitam o acesso à literatura negra brasileira e, por fim, caso houvesse acesso à educação por essa parcela social, é nítido que seriam em maior número as/os leitores da literatura aqui enfatizada.

É evidente que houve uma maior visibilidade da literatura negra/afro-brasileira nos últimos anos, inclusive, por meio das redes sociais e muitas destas ações são postas em prática por estudiosas/os ou interessadas/os no tema. Um olhar para esse universo virtual nos mostra a presença de clubes de leitura, *sites*, *blogs* e demais locais onde há o encontro de pessoas conectadas pela literatura em foco. Há recentemente, inclusive, uma grande procura por escrita feminina negra, não só produzida no Brasil, como em outros espaços geográficos, como Nigéria, Angola, Caribe, Moçambique e Estados Unidos.

É possível citar dois exemplos de clubes de leitura, como o Quilomboletras Bahia, cujos encontros se davam em Salvador, focado na leitura de escritoras e escritores negros, como Cuti, Oswaldo de Camargo, Aline Franca, Jose Carlos Limeira e Fatima Trinchão; e o Clube de Leitura Preta, localizado em Vitória da Conquista, o qual é focado na leitura e indicação de obras literárias negras, como *Kindred – Laços de Sangue*, de Octavia Butler; *Olhos d’água* e *Becos da memória*, de Conceição Evaristo; *O caçador cibernético da rua 13*, de Fabio Kabral; *Enterre seus mortos*, de Ana Paula Mais; *Filhos de sangue e osso*, de Tomi Adeyemi e *Americanah*, de Chimamanda Adichie.

Há, ainda, muitas publicações disponíveis *on-line* que se não são totalmente dedicadas à escrita negra, mas que possuem uma presença expressiva desta produção. Nesse ínterim, destaca-se o projeto Profundações, organizado pela professora do Campus XX da UNEB, Daniela Galdino, desde 2014, o qual tem proporcionado uma ampla disseminação da literatura de autoria feminina, tendo publicado até o momento três “antologias, mescladas de literatura e fotografia”, sendo que muitas mulheres negras estão ali representadas nas escritas de Vania Melo, NegrAnoria d’Oxum, Jovina Souza, Odailta Alves, Celeste Bastos, Aidil Araujo Lima, Miriam Alves, Rita Santana e outras tantas. Todo esse cenário contribui para o entendimento da questão linguística pela qual iniciamos esta seção.

Desse modo, em relação às nomenclaturas atreladas às literaturas de autoria negra no Brasil, podemos fazer uma retrospectiva ao ano de 2015, quando o Centro de Formação do SESC, em São Paulo, ofereceu um curso ministrado pela escritora Cidinha da Silva, com a participação da Professora Mariana de Assis, abordando a temática literária intitulada “Literatura negra contemporânea no Brasil: uma mirada”.

Após esse evento, um dos participantes, Rafael Zin, pesquisador da obra de Maria Firmina dos Reis, criou um grupo em uma rede social para estabelecer futuros diálogos e ampliar as discussões iniciadas no curso “Pesquisadoras e pesquisadores das literaturas negra e afro-brasileira”. Posteriormente, o administrador criou uma enquete, segundo ele, com base em diálogos com o Professor Eduardo de Assis Duarte, professor da UFMG, organizador da antologia *Literatura e Afrodescendência no Brasil* e coordenador do site Literafro⁴⁶, portal imprescindível como fonte de pesquisa e obtenção de conhecimentos sistematizados acerca da literatura negra.

A enquete foi postada em 08 de junho de 2017 e o administrador escreveu na página que tinha o objetivo de institucionalizar o campo, quiçá transformando o grupo em Associação, segundo ele, com o intuito de “realizar eventos e demais atividades para solavancar ainda mais a nossa área de estudos e a disseminação da literatura negra e afro-brasileira em todo o território nacional”.

Ele sugeriu, inicialmente, os seguintes nomes para votação: a) Rede dos Pesquisadores da Literatura Negra e Afrobrasileira e b) Rede dos Pesquisadores da Literatura Afro-Brasileira, e apontou que outras sugestões fossem informadas nos comentários.

⁴⁶ <http://www.lettras.ufmg.br/literafro>

Algumas das observações e sugestões foram as seguintes: 1. Literatura negra e/ou afro-brasileira; 2. Literaturas afro-brasileiras (no plural); 3. Literaturas Negras e Afrobrasileiras; 4. Rede de Pesquisadoras/es da Literatura de Autoria Negra; 5. Rede dxs pesquisadorxs da Literatura Negra e Afro-brasileira; 6. Inclusão dos demais países do continente sul-americano; e 6. Interlocação entre as literaturas afro-brasileiras e africanas de língua portuguesa.

Após as discussões, a rede passou a ser denominada de *Rede de Pesquisador@s das Literaturas de autoria Negra e Afro-Brasileira*. Estas várias sugestões listadas sugerem nomes preñhes de significados e ilustram a questão acerca da nomenclatura de estudos e disciplinas do tema ora em discussão. As palavras/expressões e os sentidos a elas atribuídos carregam em si considerações e defesas atreladas às posições ideológicas enraizadas/entranhadas nas pessoas que as enunciam. É perceptível, no caso em questão, a presença marcante e recorrente dos termos *negra e afro*, bem como uma preocupação com a questão de gênero.

Particularmente, podemos considerar que as expressões negra e afro não devem ser consideradas palavras (e sentidos) excludentes, mas, ao contrário, estão extremamente conectadas, visto terem como fonte a matriz africana e uma demarcação étnico-racial. Esse lugar de origem está inscrito na memória e na história da população negra brasileira e não pode ser desconsiderado. Buscar essa ligação, esse elo, seja por meio da nomenclatura, seja por meio da temática presente nas produções literárias, serve de sustentação para muitas e muitos que sentiram (e ainda sentem) o peso da orfandade pós-travessia-transatlântica⁴⁷.

Essas discussões se desdobram a partir de outras já iniciadas há algum tempo⁴⁸. Para ilustrar o debate, algumas entrevistas de escritoras e escritores negros/os realizadas

⁴⁷ Uma amostra desse sentimento de orfandade pode ser percebida no poema *Regressão*, de Oliveira Silveira: Esteira sobre as águas. Mar. Navio Meus olhos carregados para leste sentido leste de meu banzo. / Devia ser tão bom quando eu estava! Meus pés na imensidão de tuas savanas meu corpo refugiado do teu sol/na imensidão de tuas selvas meu coração e minha liberdade na imensidão de ti, minháfrika. /Mas quando eu vim devia ser tão duro! Duro o porão, doído o azourrage/e tão duro o trabalho de pedra/com que me dobraram de dor. / (Parti porque me pariste/num parto forçado, saqueado, /em que me arrancaram de ti.) / Devia ser tão bom quando eu estava! Meus olhos carregados vão e vão sentido leste de meu banzo.../Navio. Esteira sobre as águas. Mar./Por essa estrada vaginal, minháfrika, /quero voltar ao teu útero, mãe. (SILVEIRA, 1970, p. 11)

⁴⁸Cf. (AUGEL,1998) ;(BASTIDE,1972) ;(BERND,1984,1987,1988,1992,2011) ;(BROOKSHAW,1983); (CAMARGO,1987); (CUTI,2010); (DUARTE, 2004, 2011); (EVARISTO, 2007); (FONSECA, 2011); (IANNI,1988);(MARTINS,2011);(PEREIRA,1995,2010);(PROENÇA FILHO, 1988); (QUILOMBHOJE, 1985); (RODRIGUES,1997); (SOUZA, 2005, 2006); dentre outras/os.

por Mario Medeiros⁴⁹, entre 2007 e 2010, para sua pesquisa de doutorado, publicadas no livro *Polifonias Marginais*⁵⁰ (2015) merecem destaque nesse contexto, não só por ilustrarem essa ligação com a ancestralidade africana como por sinalizarem outras questões e pontos de vista inquietantes, inclusive posições antagônicas às que costumam ser defendidas nesse campo. Paulo Lins, autor de *Cidade de Deus*, por exemplo, diz o seguinte: “Eu queria fazer literatura. Eu queria ser igual a Dostoiévski. (...) O Movimento Negro me cobrando, que eu tinha que botar o negro ali. Não é [Literatura Negra]. É Literatura. Ponto” (MEDEIROS, 2015, p. 70- 71).

Observemos que Paulo Lins, escritor negro, recusa o rótulo para sua obra, enfatizando ser literatura e não literatura negra. Para ele, não importa delimitar esse espaço, ainda que tenha escrito um livro tematizando a vida de pessoas negras numa comunidade marginalizada do Rio de Janeiro – o que parece até contraditório. Esta posição de Lins é oposta à de Oswaldo de Camargo, um dos idealizadores dos *Cadernos Negros*, também entrevistado por Mário Medeiros no mesmo período.

Oswaldo de Camargo tanto se posiciona como um escritor negro, fazendo literatura negra, quanto salienta o valor estético que essa (e a sua própria) literatura possui:

Para mim, Literatura Negra tem que ser o negro, deliberadamente falando das suas experiências particulares como negro. (...) Quando eu escrevo sobre o negro, eu estou escolhendo tratar de uma experiência particular, que eu vou coar esta experiência. Entre outras, esta é a que quero. E vou tirar disso daí o melhor efeito possível, artístico, histórico, em todos os aspectos. Fazer com que se torne um texto convincentemente literário e belo. Sem convencimento literário e beleza, é descartável (MEDEIROS, 2015, p. 73).

O discurso de Oswaldo de Camargo enfatiza, de forma contundente, a relação literatura negra e autoria negra e este discurso coaduna com o conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo. Ambos defendem a necessidade de a vivência negra ser tematizada literariamente. Essa visão também defendida por Allan da Rosa e Marcio Barbosa (organizador dos *Cadernos Negros*⁵¹, juntamente com Esmeralda Ribeiro). Allan da Rosa salienta que a literatura negra “tem ritmos próprios, temas próprios, formas

⁴⁹ SILVA, Mário Augusto Medeiros da. A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000). Campinas:SP, 2011.

⁵⁰ PEÇANHA, Érica; HAPKE, Ingrid; TENNINA, Lucia; MEDEIROS, Mário. *Polifonias Marginais*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

⁵¹ *Cadernos Negros* - é uma coletânea de textos literários, publicado anualmente de forma cooperativada, alternando entre poesia e contos, afro-brasileiros, desde 1978, pelo grupo de escritoras e escritores Quilombhoje Literatura (RIBEIRO, 2014).

próprias” e afirma acreditar na Literatura Negra por causa da “forma negra de contar histórias (...)” (*Ibidem*, p. 78).

Essa forma negra de narrar é destacada nas falas dessas/es escritoras/es de modo quase que consensual. Inclusive, Marcio Barbosa destaca que, a despeito de não haver um consenso sobre o uso da terminologia Literatura Negra, há um consenso sobre a temática, pois esta literatura “tem que refletir a vida do nosso povo negro, a vivência do povo negro. Isso eu acho que é consenso hoje, é consenso” (MEDEIROS, 2015, p. 73).

A preferência de Barbosa pelo uso do termo *afro* para se referir a esta literatura, ao invés de utilizar negra, como ele próprio explica, deve-se à ligação com a ancestralidade e a cultura africana. Um aspecto instigante do discurso de Marcio Barbosa é seu questionamento sobre o rótulo:

O que é o rótulo? É meio complicado, porque você fala “isso é Literatura Negra”, aí você não vai poder falar de amor? Você não vai poder ter um conto erótico? Se tiver, já não é literatura negra? Então, rótulo é uma coisa que também não pode ser uma prisão, porque a arte extrapola qualquer rótulo, ela vai extravasar (*Ibidem*, p. 75).

Esse questionamento sobre os rótulos é de extrema relevância, pois rotular é aprisionar. Não cabe a exclusão do amor, do erotismo, do humor dessa literatura, já que se trata de vivências/experiências/escrevivências; um conglomerado de sentimentos, emoções e atitudes tantas outras, possíveis sim de serem retratadas nas produções literárias negras.

Assim, cumpre ressaltarmos que, ao contrário do que possam pensar, a resistência e o fazer político não se dão somente através da dor, mas também do amor e do humor. Cidinha da Silva (2016), por exemplo, no poema intitulado “À mulher consagrada a Iemanjá”, retrata uma literatura negra amorosa: Amada/Não procure poemas teus/Nesse cascalho de bobagens minhas/Enquanto te amei/Confesso/Não escrevi poemas a ti/Ocupada demais estive/Em ser feliz (SILVA, 2016, p. 19).

É importante, ao adentrarmos por essa seara, evidenciar o que Assis Duarte define como *traços distintivos* da Literatura Afro-brasileira, a saber:

Uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afrobrasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação

política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (DUARTE, 2010, p. 122).

A ligação com a ancestralidade, explicitada por Marcio Barbosa e Eduardo de Assis Duarte, entre outras/os, define bem o lugar de enunciação da literatura afro-brasileira no sentido de que a ligação com o continente africano é uma das chaves de leitura para a produção desta literatura.

Zilá Bernd informa que apontou, em sua tese de doutorado, defendida em 1987, as seguintes características da chamada “literatura negra brasileira”⁵²:

- a) existência fora da legitimidade conferida pelo campo literário instituído;
- b) emergência do eu-enunciador que reivindica sua identidade negra, ou seja, sua pertença a um imaginário afro-brasileiro que urge se reconstruir no Brasil;
- c) construção de uma cosmogonia que remonta ao período anterior às travessias transatlânticas nos navios negreiros, isto é, a um restabelecimento de elos culturais com a África;
- d) ordenação de uma nova ordem simbólica, fazendo emergir na poesia elementos ligados ao mundo da escravidão como instrumentos de tortura, transformando-os em símbolos de resistência;
- e) reversão dos valores e avaliação do outro, na tentativa de tornar positivos elementos que se constituíam, em função da construção de estereótipos, em fatores de exclusão e/ou alienação do negro, como o cabelo pixaim, o formato do nariz etc. (BERND, 2010, p. 30)

Zilá Bernd (2010) explica, ainda, que a discussão sobre a forma mais adequada de denominar a literatura “caracterizada pela emergência de um eu enunciador que se assume como negro, identificando-se com a preservação do patrimônio cultural de origem africana”, (2010, p. 31) ocorre a partir dos anos 1970. Ela destaca que o uso das palavras afro-brasileiro e afrodescendente se firmou no século XXI, em detrimento da palavra negro, pois esta “poderia indicar a epidermização do conceito, isto é, a definição de uma expressão artística pela cor da pele dos autores.” (idem).

Baseada em um levantamento de títulos de obras publicadas entre os anos de 1982 e 2009, Zilá Bernd (2010) explicita que “ambas expressões são tomadas como sinônimos por muitos, cabendo ao autor, seja teórico, poeta ou ficcionista, a escolha da expressão que melhor corresponda a seu posicionamento”. (BERND, 2010, p. 32) A autora também

⁵² Cf. Bernd, Zilá. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. Via Atlântica, 2010, (18), 29-41.

salienta as seguintes especificidades da literatura negra ou afro-brasileira, a partir do que demonstram os estudos desenvolvidos por vários teóricos a respeito desse tema:

- a) a temática dominante é o negro na sociedade, o resgate de sua memória, tradições, religiões, cultura e a denúncia contra o drama da marginalidade do negro na sociedade brasileira devido, sobretudo, à persistência de diferentes formas de preconceito;
- b) o ponto de vista é o do negro que emerge no poema como o eu enunciador, assumindo as rédeas de sua enunciação;
- c) a linguagem possui vocabulário próprio associado à oralidade da cultura negra;
- d) o imaginário corresponde ao conjunto de representações que as comunidades negras constroem sobre si mesmas e mediante as quais se opera a paulatina construção identitária. (Bernd, 2010, p. 32)

A vasta produção teórica no campo da literatura negra/afro-brasileira implica não só numa maior visibilidade para o tema, como também decorre dessa visibilidade: é um ciclo. Essa circularidade pressupõe, obviamente, a ampliação no montante de estudos e pesquisas na Academia, já que:

(...) dentro do edifício literário brasileiro, a ideia de uma Literatura Negra instaura uma fratura fundamental, que realinha a ordem epistêmica ao suspender o silenciamento sobre o qual essa ordem se sustenta – mantendo a voz do negro “em fechados futuros / em furioso silêncio” (MIRANDA, 2019, p. 13).

Portanto, para além da discussão terminológica, o ganho é a consolidação do campo de estudo da produção literária de autoria negra, com um maior aprofundamento dos estudos acerca do valor estético destas obras, bem como o conhecimento das temáticas sobre as quais estas literaturas se debruçam. Isso serve para minimizar os danos de um longo período de silenciamento, de não (ou pouca) inclusão nas salas de aula (em qualquer nível), no mercado editorial e, por consequência, nas estantes das livrarias.

É evidente, contudo, a força dessa discussão sobre terminologias, considerando os significados/sentidos das palavras, e o que elas escondem e revelam. Por consequência, como uma raiz, tem havido um crescimento das adjetivações relacionadas a esta literatura de autoria negra: afro-descendente, de terreiro⁵³, abèbè⁵⁴; adoxada⁵⁵; negra-periférica,

⁵³ FREITAS (2013, 2016)

⁵⁴ CORDEIRO (2017, 2018, 2019); SALES (2018).

⁵⁵ SOUSA, Livia Maria Natália de. Literatura adoxada: as formas de escrita poética da negritude na cosmogonia afro-brasileira. In: SILVA, Zoraide Portela da(org.) et al. Fólio - Revista de Letras. O devir negro na literatura brasileira/Letramentos: acadêmico e do professor. Vol. 10, n. 2, 2018.

preta e outras tantas – ainda que todas se encontrem nas encruzilhadas e, tal como a água, confluam para o mesmo mar ao tempo em que possuem suas idiossincrasias, seus segredos e mistérios, sua força reivindicatória e política.

Jorge Augusto⁵⁶ (2018) amplia essa discussão para o campo maior da literatura brasileira, apontando que esta

(...) assume uma série de devires, decorrentes do empoderamento pelo qual passaram grupos sociais e étnicos sistematicamente marginalizados dos processos de cidadanização e significação da nação. Nesse sentido, as literaturas negras, indígenas, homoafetiva, surda, periférica, negra-feminina, marginal, prisional, entre outras, são escritas que agenciam não apenas um conjunto, mas coletividades de sujeitos e processos complexos de subjetivação. Em suma, são produções de si, que operam o duplo gesto de desterritorializar e reterritorializar a literatura brasileira, operando nela um ciclo de devires que busca funcionar seu descentramento canônico (AUGUSTO, 2018, p. 59).

O surgimento destas vertentes literárias na literatura brasileira traz para a cena subjetividades outrora reprimidas/latentes. Trazer estas novas narrativas para o contexto socioeducacional é necessário, pois é preciso desconstruir/rasurar/alterar o cânone⁵⁷, (FREITAS, 2015), construindo um cânone negro, como sinalizou Toni Morrison⁵⁸ (SALGUEIRO, 2007). Todavia, para tanto, é constantemente inevitável descolonizar a educação⁵⁹ (GOMES, 2017), assim como de(s)colonizar a teoria literária e (re)construir uma crítica literária específica, sobretudo, para essa “escrita contemporânea de resistência” (PORTELA, 2018, p. 229).

É preciso debater questões como: Quem canoniza? Quais são os critérios utilizados para a canonização das obras literárias? Para defini-las, por exemplo como de Terceiro Mundo, como se fossem menores ou desqualificadas? Aijaz Ahmad (2002) ao tratar das considerações de Frederic Jameson acerca do cânone e do que Jameson denomina Literaturas de Primeiro e Terceiro Mundo, discorda dessa delimitação, pois, para Ahmad (2002) “não há uma coisa chamada “Literatura do Terceiro Mundo” que

⁵⁶ SILVA, Jorge Augusto de Jesus (org.). Contemporaneidades periféricas. Salvador: Editora Segundo selo, 2018.

⁵⁷ FREITAS, Ivana Silva. O ponto e a encruzilhada: a poesia negra rasurando a memória, a história e a literatura oficial através da intertextualidade. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 221 p., 2015.

⁵⁸ SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. Na luta pela visibilidade: a formação de professores e a literatura afro-brasileira. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Educação, cultura e literatura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, p. 219-264.

⁵⁹ GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador-Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

possa ser construída como objeto internamente coerente de conhecimento teórico. Há questões fundamentais – de periodização, formações sociais e linguísticas, lutas políticas e ideológicas no interior do campo da produção literária, e assim por diante – que simplesmente não podem ser resolvidas nesse nível de generalidade sem um reducionismo completamente positivista” (AHMAD, 2002, p. 84). Para ele, “ideologicamente, essa classificação divide o mundo entre aqueles que fazem a história e aqueles que são meros objetos dela (...)” (idem, p. 87). Contudo, ainda que sem a legitimidade de determinada parte da crítica literária, essa produção literária não cessa e tem transposto as barreiras seculares, resistindo e se ramificando, se renovando e florescendo/frutificando. Silvio Roberto Oliveira, ao discutir sobre os parâmetros de leitura das autoras/es negras/os, destaca: “Já sabemos que os parâmetros consagrados pela teoria literária não foram suficientes e que há um conjunto considerável de novas pesquisas que nos propõem saídas, ainda bem que encruzilhadas (...)” (OLIVEIRA, 2018, p. 154). E para os desconhecedores da literatura negra, que não creem na sua existência, a resposta é que:

Nós também duvidamos, pois deparamo-nos com a certeza de que há literaturas negras. (...). A literatura negra é uma não-literatura, no sentido de que a ela servem todos os parâmetros assinalados e no mesmo sentido segue e vai além, incorporando linguagens e formas, vozes escritas e falas, gestos descritos e fisicamente acionados (*Idem*).

Para essa não-literatura negra, assinalada por Silvio Roberto, tem-se constituído (e se alastrado) um campo teórico inestimável – desde o surgimento da Imprensa Negra no Brasil⁶⁰ e nos escritos de literatos e pensadores como Paula Brito (1º editor negro), Maria Firmina dos Reis, José Ferreira de Menezes, Machado de Assis, Luiz Gama, José do Patrocínio etc. – desembocando numa crítica contemporânea retratada na *Antologia Crítica - Literatura e afro-descendência no Brasil*, organizada por Eduardo de Assis Duarte, com a colaboração de Maria Nazareth Soares Fonseca, na produção de Edimilson de Almeida Pereira, e em outras/os teóricas/os da área.

Há um conhecimento consistente já produzido o bastante para proceder àquilo ao que a professora Iris Amâncio denomina Letramento afroliterário. Inclusive, Amâncio

⁶⁰ As pesquisas de Ana Flávia Magalhães Pinto enfatizam, sobremaneira, a importância da Imprensa Negra no Brasil: PINTO, Ana Flávia Magalhães. *A imprensa negra no Brasil do século XIX*. São Paulo: Selo Negro, 2010 e PINTO, Ana Flávia Magalhães, *Escritos de Liberdade: literato negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

(2020) reforça a existência de um sistema literário afro-brasileiro, apoiado na concepção de Antonio Candido⁶¹, que está consolidado desde o final do século XIX, haja vista ocorrer, desde esse período, edições, circulações, leituras e críticas literárias relacionadas à literatura afro-brasileira; bem como produções dentro dessa abordagem. (AMÂNCIO, 2020). Dentre as questões postas por Iris Amâncio, destacam-se duas pela pertinência ao contexto desse trabalho: “escritor branco não produz literatura negra; se o tema não faz referência à luta antirracista, não é literatura negra” (AMÂNCIO, 2020). Nessa mesma linha, Oswaldo de Camargo (2011)⁶² enuncia:

(...) a literatura negra se realiza quando o autor, voltando-se para a sua pessoa e sua vida como autor de origem negra, escreve em torno dessa experiência específica. Dois dados: ele é negro, ele voltou-se para dentro de si mesmo, olhando-se, e ele vai se referir a essa experiência de que só ele é dono. (...) Naturalmente, essa experiência dele, para ser literatura, tem que ser sancionada pelas normas que definem uma literatura. Daí eu tiro uma distinção óbvia, mas importante: o autor é negro, quem faz literatura negra é o negro. (CAMARGO, 2011)

A opção, nesta tese, portanto, em adotar a terminologia Literatura Negra Brasileira pauta-se na relevância dessa marca étnico-racial na produção literária negra - “quem faz literatura negra é o negro” - e a escritora negra, é importante enfatizar; na crença de que, por mais que haja um discurso que defenda a universalidade da arte e a inexistência de fronteiras nesse campo (EVARISTO, 2010), no bojo dessa universalidade, “há o específico, há, no caso da literatura negra, a identidade étnica e cultural, revelando-se em momentos discursivos quando se busca uma ação afirmativa, construída pela palavra literária, e que dá um sentido positivo à etnicidade negra.” (EVARISTO, 2010, p. 134). Além disso, “a literatura negra apresenta um forte teor ideológico, pelo fato de lidar, de tomar como pano de fundo e de eleger como sua temática a história do negro, a sua inserção e as relações étnicas da sociedade brasileira.” (*Idem*, p. 135-136), sendo assim, (...), o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação, e por sua cumplicidade com outros sujeitos.” (*Ibidem*, p. 136). Dessa forma,

⁶¹ Candido (2014) concebe a literatura como “um sistema de obras ligadas por denominadores comuns”, tais quais “características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica”, como “a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (...), que liga uns a outros”. (CANDIDO, 2014, p. 23).

⁶² DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4, História, teoria, polêmica, p. 28-44.

A literatura negra brasileira, ao apresentar um discurso outro que pretende uma auto-apresentação do negro – discordante de um discurso de representação do negro produzido pela literatura dominante – vale-se da paródia como maneira de inverter, de subverter um discurso que, muitas vezes, ainda consagra o negro como *res*, coisa ‘ex-ótica’ e que não cabe no campo de visão de um olhar viciado, limitado, que não compreende a alteridade, a não ser por um juízo de valor. (EVARISTO, 2010, p. 137).

Cabe ressaltar que o engajamento racial da/do escritora/escritor negra/o é imperioso para a definição da literatura negra e esse engajamento deve ocorrer por todos os ângulos: estético, ideológico, temático; ou seja, uma literatura comprometida com as lutas antirracistas, mas, também, com outros tipos de sentimentos/emoções que brotam da (escre)vivência negra. Reforça-se, aqui, a opção pelo uso de Literatura Negra, amparada no pensamento do escritor Cuti, ao discutir o temor do uso da palavra negro⁶³, já que,

O uso da palavra “negro” positivada, pelo influxo do Movimento Negro, atua no sentido de promover a superação do racismo e reforçar a identidade vilipendiada secularmente. Abandoná-la é solapar as conquistas já feitas nesse sentido. Não há identidade negra possível sem o combate progressivo ao racismo. A ideia de “cultura” isenta de vida e, portanto, de conflito, só reforça a hipocrisia instaurada como norma. Não há identidade brasileira sem identidades negra, índia e mestiças livres dos padrões hegemônicos brancos. (CUTI, 2010, p. 11)

Logo, utilizar positivamente a palavra negro/negra, ao contrário de afro, é uma escolha política, ideológica e, principalmente, semântica, visto esta ação constituir-se em uma estratégia de demarcação identitária na luta antirracista, isto é, a afirmação do lugar de enunciação.

No bojo desse debate literário, há ainda uma questão a ser destacada - a produção literária de mulheres negras, considerando ser o campo literário, de modo geral, um espaço predominantemente masculino. Ianá Souza Pereira (2018) em artigo no qual discute “a escrita como ação política e a resistência” de escritoras negras contemporâneas (como Paulina Chiziane, Conceição Evaristo, Esmeralda e Ribeiro, Lilia Momplé), as quais “agem política e ideologicamente para descolonizar a história e as mentes de leitores, movimentando o espaço literário e seu discurso hegemônico” (PEREIRA, 2018,

⁶³ Cf. http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf

p. 14), aponta, inicialmente, para as barreiras impostas aos negros em uma “sociedade dominada por brancos” e enfatiza o quanto cabe às mulheres negras o lugar mais inferior na “estrutura econômica capitalista” (*Ibidem*, p. 16).

Nesse sentido, é preciso ter em mente que essa inferioridade na pirâmide social impacta na vida destas mulheres, determinando para elas as piores condições de (re)existência e, conseqüentemente, surtindo efeito na produção das que trilham o caminho da escrita literária, tornando-o mais árduo e espinhoso, pavimentado pelo racismo. Ademais, Pereira (2018) aponta que as escritoras negras ainda enfrentam “a recusa do gosto pautado numa estética literária branca e eurocêntrica” responsável por deslegitimar a sua escrita e impedi-las de terem acesso ao universo literário formalmente estabelecido pela “sociedade patriarcal e racista”. Sendo assim, não só escritores negros, quanto, sobretudo, escritoras negras precisam ser lidas e terem seus textos estudados como forma de terem garantido o seu direito de existir, como mulheres e como escritoras⁶⁴ (PEREIRA, 2018).

Fernanda Miranda⁶⁵ (2019), assim como Ianá Pereira (2018), se debruçou sobre a produção literária (romance) de mulheres negras como Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Marilene Felinto, Ana Maria Gonçalves. Anajá Caetano, Aline França e Ruth Guimarães, sendo que as três últimas ainda não haviam sido tema de uma tese de doutorado, o que evidencia a já comentada quase que invisibilidade das escritoras negras. Miranda analisa o contexto de produção da escrita negra feminina e destaca a escrita inaugural (1972) da ex-escravizada Rosa Egipcíaca da Vera Cruz (MOTT, 1993) nas letras brasileiras, a qual, ainda que não seja criação literária, pelo visto, revela uma atividade feminina escritora de longa data. O estudo de Miranda (2019) contribui para mostrar o ativismo literário de mulheres negras que revolucionam o sistema literário brasileiro, enfrentando o cânone masculino/branco por meio da consolidação da literatura negra, e enfatiza:

A outra face da potência que subjaz a ideia de literatura negra está no fato de que ela expõe/nomeia uma categoria para pensar o cânone forjada na alteridade do texto nacional, trazendo para a superfície do

⁶⁴ Para um maior aprofundamento dessa discussão há a tese de doutorado de Ianá Souza Pereira: De contos a depoimentos: memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

⁶⁵ MIRANDA, Fernanda Rodrigues. Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006): Posse da história e Colonialidade nacional confrontada. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

pensamento o que restava como norma oculta ou seja, a “literatura branca” como categoria explicativa que define a “literatura brasileira” de modo mais condizente a realidade discursiva nacional hegemônica. Dessa forma, enquanto ideia, a literatura negra não apenas cria *quilombos* na ordem discursiva, ela também produz uma crítica corrosiva às estruturas da *casa grande*, porque nos permite ler o campo literário filtrando nele suas *posicionalidades* em disputa (MIRANDA, 2019, p. 14).

Dentro desse universo, observa-se que muito tem sido problematizado sobre o cânone; é possível demarcar o quanto este tem sido interrogado e revisto de modo constante, principalmente por pesquisadoras/es das Literaturas Africanas e Negra Brasileira, preocupadas/os em desconstruir as estruturas hegemônicas da universidade e descolonizar o conhecimento ali estabelecido, nas áreas dos estudos literários, os quais ainda se encontram sedimentados após décadas. As elucubrações evocadas pelas questões ora apresentadas nos servem para repensar os currículos e as estratégias de ensino, bem como para revisá-lo, incluindo obras literárias há muito excluídas.

No próximo tópico a perspectiva das/dos docentes da UNEB será posta em análise, por considerar a importância de conhecer sua prática pedagógica, no campo dos estudos literários, aqui enfocados, bem como a trajetória acadêmica, buscando articular com o ensino e a pesquisa na universidade, em especial direcionada para LALINEB.

4.3 Vozes docentes: caminhos, encruzilhadas e currículos

Vôo
Quando você acreditar
Que é livre e pode
Empreender o vôo da liberdade
Procure não pensar
Nas correntes da consciência
José Carlos Limeira

Neste tópico será realizada uma análise das entrevistas realizadas com as/os docentes acerca de seus posicionamentos sobre os lugares ocupados (ou não) pelas Literaturas Africanas e pela Literatura Negra Brasileira, nos currículos oficiais da UNEB. De antemão, vale destacar que os contextos de formação acadêmica educacional, profissional, prática pedagógica, relacionadas a essas literaturas, foram levados em consideração nas análises. Algumas narrativas foram explicitadas, e destacadas, no intuito de estabelecer conexões entre as trajetórias e os posicionamentos de cada uma/cada um

das/dos docentes entrevistadas/os. Os nomes são fictícios, para preservar a identidade das/dos docentes, por questões éticas, conforme deliberação do Comitê de Ética da UNEB, explicitada no Termo de Confidencialidade e no Termo de consentimento livre e esclarecidos. As/os docentes foram, assim, nomeadas/os: Doutoradas Carolina, Frida e Paulina; Doutores Joaquim, Amílcar e José Ruy. Estão conectadas/os pela docência na UNEB e pela formação e/ou atuação com ênfase na área das Literaturas Africanas e/ou Negras Brasileiras. Todas/os lotadas/os em Departamentos da UNEB localizados no interior do estado da Bahia à época da realização das entrevistas.

A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido.

Carolina Maria de Jesus

Doutora Carolina cursou toda a sua educação básica na escola pública, na cidade onde mora, no interior da Bahia. Como seus pais acreditavam que o melhor caminho para as duas filhas seria fazer magistério e dado o fato de que esse curso só era ofertado em uma escola privada, seu pai, que era funcionário público, conseguiu bolsa de estudos para ambas as meninas na referida escola. Ela e a irmã concluíram o magistério juntas e começaram a lecionar para crianças. Mas, como Carolina tinha a convicção de que precisava construir uma carreira melhor, decidiu fazer vestibular e ingressar na UNEB.

A atitude dos pais de Carolina mostra o quanto a educação é vista como forma de crescimento pessoal e profissional para grande maioria das famílias de classes populares; a valorização da escola é comum, mesmo para pais que não tiveram oportunidade de completar seus estudos, assim como é notada a importância dada aos livros e à leitura para a formação das filhas.

Quando estudante no fundamental e no ensino médio, Carolina sempre gostou muito de língua portuguesa e esta era a disciplina (na época se chamava “matéria”) em que melhor ela se saía e a que mais gostava, além de ser aquela em que os professores sempre a elogiavam muito. Carolina gostava muito de ler. Ela conta que, em sua casa, sempre teve muito livro e que, embora seus pais lessem pouco, importavam-se bastante com seu acesso a esses artigos. Carolina se emociona quando se lembra de que a mãe, certa vez, comprou uma coleção de Jorge Amado, com capa dura, “na mão daquele povo” que saía vendendo na porta. Ela conhecia Jorge Amado antes de entrar na universidade, sendo este autor a referência literária que tinha. Além disso, a mãe também comprava enciclopédias e outros aparatos necessários para pesquisa e leitura. Em razão desse seu gosto pela leitura, decidiu fazer o curso de Letras e resolveu que seria professora de Língua Portuguesa.

Nessa época era oferecido o curso de Letras - licenciatura curta e, por isso, a formação que adquiriu era somente para atuar no ensino fundamental, de quinta à oitava séries. Na ocasião, havia um movimento na universidade para mudar essa condição, pois não fazia mais sentido manter uma licenciatura curta em face do potencial da universidade. Carolina conta que, inclusive, participou desse movimento juntamente com

alguns colegas das cidades circunvizinhas já que a UNEB possui essa característica de abarcar estudantes de muitos municípios dos arredores, e que saíam pelas cidades entrevistando as pessoas, querendo saber que cursos elas queriam que fosse oferecido, saber o que almejavam para suas filhas/seus filhos, entre outras perguntas.

Após esse movimento, a universidade finalmente implantou a licenciatura plena em Letras, com habilitação em inglês, e subdividiu o curso de Estudos Sociais em licenciaturas plenas de História e Geografia.

A professora aproveitou a oportunidade e voltou para terminar seus estudos, concluindo o curso pleno de Letras. Ela recorda que gostava muito de literatura, mas que tinha certa dificuldade, pois a literatura na universidade era diferente do que acontecia no fundamental e no médio. As dificuldades decorriam da percepção pessoal de Carolina de não correspondência entre o que era discutido e pontuado no curso e a realidade da sala de aula da escola pública de educação básica. Nesse contexto, ela também se deparou com muitas questões literárias com as quais não concordava e sobre as quais se questionava. Assim se deu seu processo de amadurecimento e de construção do conhecimento.

Ela credita essa percepção ao fato de se envolver muito com as atividades dos cursos de História e de Geografia. Segundo ela, o “pessoal” de Letras não era muito de promover atividades extraclasse, sendo tudo muito restrito à sala de aula, mas, nos demais cursos, além de atividades mais dinâmicas ocorridas no próprio *campus*, ainda ocorriam viagens e dinâmicas mais participativas e interessantes.

Doutora Carolina relata um fato curioso a respeito do importante escritor literário Lima Barreto, que ela conheceu somente com os discentes e docentes de História, porque na sua graduação pouco ouvia falar dele. Além disso, outro fato que merece atenção é o de que Machado de Assis e Lima Barreto, cânones literários de expressão em qualquer curso de Letras, não eram referidos como escritores negros. Ainda que todos reconhecessem Machado como o maior escritor da literatura brasileira, ninguém dizia que ele era negro. A esse respeito, Carolina relata que quando ministra curso de formação ou dá palestras, há ainda quem estranhe ou duvide quando fica sabendo que o escritor é negro.

Sobre o embranquecimento de Machado, Eduardo de Assis Duarte (2011) salienta que, mesmo ele tendo morrido há mais de 100 anos,

Há ainda intelectuais brasileiros que o consideram não somente um escritor branco, mas também um cidadão omissos enquanto sujeito étnico, e se inquietam quando estudiosos estrangeiros, a exemplo de Degler (1971) ou Bloom (2003), se referem ao autor como afro-brasileiro (DUARTE, 2011, p. 19).

As releituras da obra de Machado de Assis, um dos maiores escritores da língua portuguesa, e “seguramente o maior ficcionista da literatura brasileira (DUARTE, 2007, p. 7), atestam não só sua afrodescendência quanto seu engajamento e posicionamento contra o sistema escravista por meio de sua obra⁶⁶. A respeito desse olhar discriminatório sobre a obra de escritoras/es negras/os, Duarte (2011) afirma que um dos motivos está na modalidade linguística utilizada pelos afrodescendentes que imprimem suas marcas provenientes da matriz africana, visto que

Num país onde mais da metade da população é descendente de africanos, e que fala uma língua distinta da matriz portuguesa devido, sobretudo, às inúmeras contribuições trazidas dos idiomas africanos, a literatura proveniente desse segmento da população passa quase sempre por algo restrito à oralidade, por artisticamente inexpressivo e até por inexistente (DUARTE, 2011, p. 19).

Carolina comenta que já Lima Barreto era sabido ser negro, mas que, em contrapartida, era pouco lido na universidade. Lembra que o único livro dele que viu foi *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Ela salienta que já havia, naquela época, quem estudasse Lima Barreto, comparando-o com Machado, e assim desqualificando-o – o que até hoje isso acontece. Sabe-se que Lima Barreto, assim como Machado, também teve sua negritude velada e seu posicionamento questionado pela crítica literária, sendo que Lima “registra, em muitos de seus textos, seu compromisso com a memória cultural afrodescendente” (COELHO, 2011, p. 297).

A professora lembra-se de participar de eventos, como a Associação Nacional de História - ANPUH, junto aos estudantes de História e de ouvir historiadores tratando de Lima Barreto, momento a partir do qual ela começou a gostar e a se interessar por esse escritor – não pela literatura, mas pela via da história. Depois, ela foi se enveredando pela literatura negra, se detendo na literatura de Lima Barreto e passou a participar de alguns eventos de História em que abordou a obra desse literato.

⁶⁶ Cf. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Machado de Assis afrodescendente* – escritos de caramujo (antologia). Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálidas, 2007.

Carolina destaca que, após concluir a graduação, sempre ia à UNEB para participar das atividades que lá aconteciam, fossem de qualquer área, pois na pequena cidade onde morava não havia muito que fazer, além do seu trabalho como professora na rede municipal e estadual. Então, sentiu necessidade de continuar estudando, de crescer profissionalmente, pois discussões mais acadêmicas e troca de experiências, inclusive para enriquecer seu trabalho, só aconteciam na UNEB.

A partir dessas participações nos eventos acadêmicos e das leituras, Carolina foi adquirindo também uma consciência racial, bem como uma consciência do seu lugar de mulher, de mulher negra; juntando tudo, ela decidiu que ia continuar seus estudos, mas que seria na área de Literatura, embora esse desejo tenha sido motivado por sua relação com a área de História. Contudo, as oportunidades de cursos na área eram escassas ou inexistentes. As que surgiam eram em Salvador e se deslocar para a capital era muito difícil, já que ela não tinha conhecidos por lá e também não tinha a coragem para transitar e viver em uma cidade grande; ficava muito ali, “embaixo das saias da mãe”, e seus pais também sempre a seguravam para não sair de perto da proteção deles.

Ela conta que, após essa primeira etapa da sua formação acadêmica, surgiu a oportunidade de cursar uma especialização em Metodologia e Prática do Ensino da Língua Portuguesa, em Feira de Santana, local mais próximo de sua cidade. Então ela pensou que, apesar de não focar em Literatura, o curso poderia, no mínimo, melhorar o seu trabalho e então fez a seleção, foi aprovada e foi fazer o curso. As disciplinas que ela cursava só reforçaram a sua vontade de continuar nos estudos e, especificamente, na área de Literatura.

Carolina relata que realizou várias disciplinas na área de Linguística, de Literatura e de Pedagogia, porque o curso era do Departamento de Educação, mas que seus trabalhos todos eram mais voltados para Literatura.

Nesse período, houve na UNEB uma Semana de Letras e ela então já havia começado a pensar no mestrado, em pesquisar algo relacionado com Lima Barreto. Conheceu um livro de contos de Lima Barreto, *Cinco mulheres*, pequeno, composto de cinco contos, todos intitulados por nomes de mulheres negras. No mesmo período, ocorreu também um evento em Feira de Santana, durante o tempo em que cursava a especialização, quando comprou um outro livro, também do mesmo autor, do qual não se lembra o título, mas que já solidificava o seu interesse pela obra dele.

A Semana de Letras promoveu uma mesa em que a professora Florentina da Silva Souza, da UFBA, discorreu sobre os Estudos Culturais e a relação com a literatura. Na

ocasião, Carolina pensava em Lima Barreto, vendo como o que estava pensando tinha relação com a discussão proposta pela professora Florentina. Ao final da atividade, ela conta que foi conversar com a docente sobre o que havia pensado e que esta foi bem receptiva, aproveitando para lhe passar informações sobre o Programa de Pós-graduação na UFBA.

Carolina se interessou e foi fazer a disciplina Estudos Culturais como aluna especial. Depois, fez a seleção para o mestrado e, na segunda tentativa, foi aprovada. Para isso, conseguiu licença do Estado e do município e foi morar em Salvador, então já mais encorajada e amadurecida. Conseguir a licença do Estado foi menos complicado que da rede municipal porque, além de ser professora, ela era diretora do sindicato dos professores – sendo esta última razão pela qual o prefeito e o secretário da educação, que tinham alguns embates com ela, dificultaram o seu afastamento. Por isso, no início do curso, ela precisou se manter em trânsito, entre uma cidade e outra para conseguir fazer o curso, até conseguir a referida licença.

Sobre esse processo do mestrado, a docente narra:

Nesse momento eu já estava em um outro nível de maturidade, de vontade, de desejo, acreditando que podia sair lá do interior e ir para a capital para estudar, isso para mim já não era algo tão distante, desejei e fui fazer a disciplina como aluna especial. Ia fazer a disciplina e voltava; era um dia na semana, ia, fazia a disciplina Estudos Culturais, voltava para minha cidade para cuidar das minhas aulas; conclui tudo direitinho. O fato de ter ido para a UFBA, como aluna especial, participando das atividades, dos eventos isso foi abrindo minha cabeça para uma série de questões e, principalmente, para a literatura. Lógico que no mestrado as coisas foram se descortinando consideravelmente, especialmente com as disciplinas com Florentina, que foi a sua orientadora, na dissertação sobre Lima Barreto. A partir da orientadora, das atividades realizadas no programa, das atividades do Grupo de Estudos - o Etnicidades – coordenado por Flora, do diálogo com outros colegas do grupo, ela foi conhecendo um pouco mais da literatura negra, conheceu autores negros, autoras negras, que antes não conhecia.

Carolina conta que, a respeito do conceito e da nomenclatura, conheceu como literatura afro-brasileira ou afro-descendente, mas que hoje, por uma questão política, prefere literatura negra se baseando principalmente em Cuti. Ela considera mais pertinente essa linha que o autor segue, e acredita que um dos pontos nessas discussões, é que expressões como afro-descendente ou afro-brasileira contém um grau de inespecificidade alto, já que todos os brasileiros podem ser afro-descendentes e que, por isso, as pessoas poderiam usar esse termo conforme suas conveniências. Para Carolina,

não é todo afrodescendente que vai se assumir como negro ou negra e é por isso que ela não gosta do termo afro-descendente, prefere o negro.

No mestrado, escreveu a dissertação sobre Lima Barreto e ela descobriu que havia muita coisa escrita sobre o autor em outras áreas, como na História, na Sociologia e até na Geografia, sobre assuntos como urbanismo. Nessa circunstância, Carolina descobriu que muitas pessoas que discutiam a cidade do Rio de Janeiro o faziam a partir de Lima Barreto, mas pontua que sobre questões raciais não via muita coisa. Conta, também, que sempre que lia algum trabalho, ouvia comentários do tipo:

Ah, mas Lima Barreto era ressentido, tinha a questão racial, mas era um problema para ele, sempre nesse sentido e não era aquilo que eu queria, eu queria discutir como que Lima Barreto representava essas relações extremamente desiguais entre negros e não negros ou brancos e negros, como queiram, entre negros e não-negros, como é que ele trazia isso para sua literatura, só que a obra dele é muito vasta, é muita coisa de Lima Barreto, encontrei muita crônica, romance, ele tem texto de crítica literária também, cartas, ele trocava muitas cartas, não só, mas principalmente com Monteiro Lobato, com outros pensadores sociais à época; é uma obra muito vasta, eu precisava escolher alguma coisa, então li muita coisa da obra dele, mas escolhi alguns contos, para recortar mesmo o trabalho, tive que escolher alguns contos, tive não, preferi alguns contos, e aí escolhi contos onde pudesse perceber de que forma ele problematizava as questões étnico-raciais, mas a partir da mulher negra.

Ela se lembra de que na dissertação fazia uma discussão de Lima Barreto enquanto escritor de entre-lugar, já que ele era negro, pobre e também por ser um homem culto, com um senso crítico muito aguçado. Portanto, era um sujeito que transitava entre as margens e o centro e, em decorrência disso, não era muito bem visto ou aceito, possuindo certa postura destoante dos demais escritores da época. A partir da dissertação sobre Lima Barreto, Carolina foi descobrindo uma série de estudiosos da literatura negra e optou por aprofundar-se nessa seara.

Doutora Carolina pontua que também foi durante o mestrado que conheceu a literatura africana de língua portuguesa, quando teve uma disciplina, chamada Representações literárias, ministrada pela professora Rejane Vecchia, atualmente professora da USP, em que o recorte foi literatura africana de língua portuguesa. Nesta disciplina, Carolina conheceu escritores como Pepetela, Luandino, Craveirinha, Mia Couto, dentre outros.

Naquela época, a professora Rejane promoveu um evento e trouxe para Salvador, no Instituto de Letras da UFBA, a professora Tania Macedo e o professor Luís Cabaço, importantes estudiosos da literatura africana. Carolina conta que fez um curso rápido com eles, de dois ou três dias, em que conheceu a discussão acerca da literatura de língua portuguesa. Em uma das reuniões do grupo de estudos da professora Florentina foi sorteado um exemplar da revista *Via Atlântica*, a qual ela ganhou e na qual havia textos sobre a literatura africana que a fizeram se interessar ainda mais pelo assunto. Carolina considera que talvez o divisor de águas para ter se decidido por trabalhar com literatura africana no Doutorado foi a influência da Professora Rejane Vecchia. Ela conta que elaborou um trabalho sobre Lima Barreto para a sua disciplina e, depois, numa discussão que fez sobre um conto de Alfredo Troni, indicado pela professora, esta lhe disse que era possível fazer um trabalho comparativo entre Lima Barreto e um dos escritores africanos.

Essa ideia persistiu na sua cabeça, somada à militância, à ancestralidade, de busca das raízes, e outras questões que permeiam essa literatura e a sua vida profissional e pessoal. Todas essas reflexões e influências foram se incorporando ao seu trabalho, à sua vida e ao seu modo de pensar e agir.

Nesse ínterim, consolidou-se a Lei 10.639, a qual estabeleceu diretrizes e bases para a educação básica nacional, com destaque para a inclusão e obrigatoriedade no currículo de história da cultura afro-brasileira. Foi então que Carolina percebeu que não teve acesso a muitos conhecimentos importantes ao longo dos ensinamentos fundamental e médio:

Sempre digo que não tenho o direito de negar aos meus estudantes aquilo que me foi negado, é uma obrigação ancestral, vamos dizer assim; quis proporcionar para eles aquilo que não tive, aquilo que descobri tardiamente, quer dizer, nunca é tarde, mas se tivesse visto isso lá desde o ensino fundamental e médio, certamente, estaria diferente, muito melhor, em todos os sentidos falando.

Quando entrou no Doutorado, ela era professora substituta da UNEB e, naquela época, suas aulas, apesar de não serem aulas de literatura – pois trabalhava com estágio supervisionado – buscava sempre inserir a literatura negra nos projetos de estágio, para que as turmas trabalhassem com textos de escritoras/es negras/os. Lógico que o grande nome era Lima Barreto, o principal, mas então ela já conhecia outros e já inseria Conceição Evaristo, Mirian Alves, Cuti e *Cadernos Negros* (que conheceu apenas no Mestrado).

Acerca do projeto do Doutorado, Carolina percebeu que os poucos estudos que haviam eram muito restritos às literaturas de Angola e Moçambique e, em sua maioria, com escritores brancos. Assim, decidiu que queria sair um pouco desse circuito, apesar de muito dever a eles o conhecimento da literatura africana e de literatura em geral. A grande questão é que ela começou a pensar que precisava conhecer outros escritores, contudo, principalmente por conta da dificuldade da língua, teve que ficar restrita aos de língua portuguesa e assim começou a perceber que não via nesses estudos os escritores de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e muito pouco de Cabo Verde. Então, Carolina refletiu que se uma das intenções é conhecer outros povos, outros valores, fazeres, e se desejava divulgar esses estudos, ela deveria buscar aqueles que ainda não conhecia e resolveu que iria fazer seus estudos a partir de uma literatura muito pouco conhecida aqui no Brasil. Dessa maneira, Carolina começou a procurar e descobriu Abdulai Silá, de Guiné Bissau; conheceu dois livros dele e algumas entrevistas; considerou-o muito fascinante e que seria possível fazer um trabalho de literatura comparada deste autor com o Lima Barreto, de forma que fez o seu projeto em direção às discussões voltadas para nação a partir desses dois escritores.

Carolina entrou no Doutorado em março e em novembro foi chamada para a vaga na UNEB para a qual tinha feito concurso. Estava com bolsa da Fundação Ford, mas entre a bolsa e o emprego de professora efetiva optou pelo emprego. Para seu projeto definitivo, escolheu o Abdulai principalmente por ser da Guiné-Bissau, como forma de poder estudar, divulgar, conhecer, trabalhar e refletir sobre as literaturas africanas e sobre a relação de África conosco.

Desde então, a literatura africana é bem focada em suas aulas, por acreditar que os estudos africanos, para além de Lei 10.639, podem fazer imergir outras discussões, para que todos tenham outros paradigmas e outros valores, isto é, para que se comece a ver que é outro o valor do povo negro, dos descendentes de africanos. Assim, a professora sempre busca priorizar este componente curricular com o auxílio de escritores negros e negras, africanos e brasileiros. Ela acredita que esta é uma possibilidade de ter outras referências de pensamento, outras referências de escrita e outras formas de ler e de pensar a literatura e o mundo – e não só a partir dos textos dos escritores de prosa e poesia considerados cânones ocidentais, como também consagrados textos crítico-teóricos de pensadores e estudiosos brancos.

Como exemplo, Carolina traz Chimamanda Adichie, que fala do perigo da história única no currículo escolar, de um modelo de escola e de literatura que temos e que advém

exatamente dessa história única que tivemos. É preciso ir além. Carolina enfatiza que “as pessoas têm uma visão, usam uma narrativa de que na UNEB a questão racial é tranquila, que as questões africanas são tranquilas; isso é falácia; na verdade, a UNEB não é muito diferente de outras instituições”.

Carolina aponta que no campus da UNEB, onde está lotada, há um núcleo de estudos africanos e afro-brasileiros, que é interdisciplinar, mas que a maioria dos professores é de História. Ela está incluída nesse grupo de pesquisa e orienta estudantes de Iniciação Científica.

Sobre as LALINEB no currículo, ela afirma:

No currículo de Letras temos um componente que já foi adicional, chamado de optativo ou adicional, bom, vai variando a nomenclatura; já foi adicional, mas hoje é obrigatório, denominado Literatura e Cultura afro-brasileira, cuja ementa possibilita trabalhar literatura negra. Literatura africana, só existe um componente adicional de 30 horas. O que acontece? Se eu pegar qualquer outro componente de literatura aproveito e trabalho da mesma forma que se trabalham os escritores brancos e brancas, trabalho com escritor negro, aliás, chego na sala de aula e digo aos estudantes que farei a opção pelos escritores negros, escritoras negras, das literaturas negras, porque se eu não trabalhar com esses meninos, muito provavelmente eles vão sair sem conhecer essas literaturas. Os demais escritores que logicamente tem valor também têm as diversas outras disciplinas de literaturas que os outros professores trabalham, professor outro nenhum trabalha com essas literaturas que eu destaco. Exceto uma outra professora que chegou lá, mais recentemente, que também trabalha com essas literaturas, professora também que tem formação na área, nessa área de estudos étnico-raciais, por sinal ela fez Doutorado no Ceao, fez mestrado na UFBA, também com a professora Florentina. Os outros professores muito pelo contrário, para variar, é aquela mesma justificativa, que não vou nem repetir, você sabe do que estou falando. Então o currículo não favorece porque se for pelo currículo é só literatura e cultura afro-brasileira, que é um componente de 60 horas, um só, durante todo o semestre do curso, obrigatório, e esse Estudo da Literatura Africana, que é um adicional de 30 horas. Estou no Departamento desde 2010, como professora efetiva e nunca dei esse componente, nunca tem lugar para esse componente. Lógico que não deixo de trabalhar estas literaturas, independentemente do componente que está no currículo; mas pelo currículo, algo que obrigue outros professores, que não sejam esses, que tem essa outra consciência, esses estudos, essa formação, então o pessoal não trabalha.

Os componentes curriculares citados pela professora Carolina são: Literatura e cultura afro-brasileira – 60h - Ementa: Estuda os textos de literaturas de Língua Portuguesa que abordam a questão étnico racial, visando ao resgate e à valorização do povo negro, assim como a sua contribuição para a formação da cultura brasileira; e Estudo

da literatura africana – 30h - Ementa: Estuda o projeto ideológico das literaturas africanas, enfatizando a questão da busca de identidade e a tensão entre literatura e história.

Houve uma primeira mudança curricular, no processo de redimensionamento das licenciaturas, a qual alterou a carga horária desse componente adicional supracitado, passando de 30h para 60h. No ano de 2020, ocorreu outra alteração curricular, conforme pode ser visto nos quadros abaixo contendo as ementas dos componentes curriculares em questão:⁶⁷

QUADRO 3 - EMENTA DE LITERATURA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA (CURRÍCULO ANTERIOR)

LITERATURA E CULTURA AFROBRASILEIRA	60h
<p>Estuda o conceito antropológico de cultura. Analisa a contribuição histórica da cultura africana para a formação da cultura brasileira. Discute os documentos oficiais de políticas afirmativas. Analisa as imagens e representações sobre os povos africanos e afrobrasileiros nas produções literárias e audiovisuais. Aborda as produções literárias contemporâneas de autoria afrobrasileira.</p>	
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>MUNANGA, Kabengele. (org.). História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004 v.1.</p> <p>SECCO, Carmem Lúcia Tindó; SALGADO, Maria Teresa; JORGE, Silvio Renato. Pensando África: literatura, arte, cultura e ensino. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.</p> <p>SODRE, Muniz. 1942. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.</p> <p>SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006.</p> <p>SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2001.</p>	
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>CLIFFORD, Geertz. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.</p>	

⁶⁷ Os fluxogramas encontram-se anexos.

KABENGELE, Munanga. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele Munanga; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos: livro do aluno. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.

SANSONE, Livio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Florentina. Afro-descendência em Cadernos negros e Jornal do MNU. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUADRO 4 - EMENTA DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (ANTERIORMENTE OPTATIVA)

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	60H
<p>Estudo de autores representativos da literatura dos cinco PALOP, ressaltando os seguintes tópicos: identidade e alteridade, debates linguísticos sobre o uso do português, negritude, oralidade, tradição e modernidade, Neo-Realismo, diálogos com a literatura brasileira.</p>	
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>GALDINO, Daniela. Tessitura azeviche: diálogos entre as literaturas africanas e a literatura brasileira. Ilhéus, BA: Editus, 2008.</p> <p>LARANJEIRA, Pires. Literaturas africanas de expressão portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.</p> <p>MACEDO, Tania. Angola e Brasil: estudos comparados. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.</p> <p>MATOS, Gramiro de. Influências da literatura brasileira nas literaturas africanas de língua portuguesa. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1996.</p> <p>SECCO, Carmen Lúcia Tindó. Travessias e rotas das literaturas africanas de língua portuguesa: das profecias libertárias às distopias contemporâneas. Léguas & Meia. Feira de Santana, UEFS, JUL. 2001-jun. 2002, pp. 91-110.</p>	
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>ALMADA, José Luís Hopffer C. Mirabilis – de veias ao sol (antologia dos novíssimos poetas cabo-verdianos). Lisboa: Caminho, 1991.</p>	

- ALMEIDA, José Maurício Gomes de. A tradição regionalista no romance brasileiro. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- ANDRADE, Mário de. Antologia temática da poesia africana. 2 vol. Lisboa: Sá da Costa, 1975 e 1979.
- CRAVEIRINHA, José. Xigubo. Associação dos Escritores Moçambicanos/ INLD, [1995].
- ERVEDOSA, Carlos. Roteiro da Literatura Angolana. Luanda, União dos Escritores Angolanos, 4. ed., [s.d.].
- FERREIRA, Manuel. O discurso no percurso africano I. Lisboa: Plátano, 1989.
- FERREIRA, Manuel. 50 poetas africanos. Lisboa. Plátano, 1989.
- FERREIRA, Manuel. No Reino de Caliban. Lisboa, Seara Nova e Plátano, Vols. 1, 2 e 3, [1975] 1976 e 1985.
- HAMILTON, Russell. Literatura africana, literatura necessária. Lisboa: Ed. 70, 1981.
- LARANJEIRA, Pires. De letra em riste: Identidade, autonomia e outras questões nas literaturas de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Porto: Afrontamento, 1992.
- LEITE, Ana Mafalda. A poética de José Craveirinha. Lisboa: Veja, 1991.
- MARGARIDO, Alfredo. Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa. Lisboa, Ed. A Regra do Jogo, 1980.
- LINHARES, Maria Yedda. A luta contra a metrópole (Ásia e África). 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- RELA, José Manuel Zenha. Angola: entre o presente e o futuro. Lisboa: Escher, 1992.
- SANTILLI, Maria Aparecida. Africanidade. São Paulo: Ática, 1985.
- TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda europeia e modernismo brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1986.
- VENÂNCIO, José Carlos. Literatura e poder na África Lusófona. Lisboa: Instituto de Língua e Cultura Portuguesa, 1992.
- VIEIRA, José Luandino. A vida verdadeira de Domingos Xavier. São Paulo: Ática, s. d.
- VIEIRA, Luandino. Velhas estórias. União dos Escritores Angolas, 1989.

**QUADRO 5 - EMENTA LITERATURA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRA
(CURRÍCULO APROVADO EM 2020)**

COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
-----------------------	-------------------	---------------

Literatura e Culturas Afro-Brasileiras	Disciplina	60h
EMENTA		
Estuda textos de literaturas de língua portuguesa que abordam a questão étnico-racial, visando o resgate e a valorização do povo negro, assim como a sua contribuição para a formação da cultura brasileira. Correlaciona os conteúdos abordados ao ensino de literatura na educação básica.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
<p>ASSIS, Machado de. Bons dias. São Paulo: Hucitec, 1997.p. 62-64.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênero e estrutura do campo literário. 2. ed. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996.</p> <p>EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>FONSECA, Maria Nazaré Soares. Literatura negra, literatura afro-brasleira: como responder à polêmica? In: LIMA, Maria Nazaré; SOUZA, Florentina (org.). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 09-38.</p> <p>HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende, et. al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.</p> <p>JAUSS, Hans Robert et. al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.</p> <p>SAID, Edward W. Cultura e imperialismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1995.</p> <p>_____. O entre- lugar do discurso latino americano. In: Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		
<p>BARRETO, Lima. Histórias e sonhos. São Paulo: Ática, 1998</p> <p>CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.</p> <p>CHAVES, Rita. A formação do romance angolano: entre intenção e gestos. São Paulo,</p> <p>COMPAGNON, A. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.</p> <p>CULLER, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.</p> <p>CUTI, O leitor e o texto afro-brasileiro. In: FIGUEREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares. Poéticas afro-brasileiras. Belo Horizonte: Mazza; PUCMinas, 2002. p.19-36</p>		

- DUARTE, Eduardo de Assis. Notas sobre a Literatura Brasileira Afro-descendente. In: SCARPELLI, Marli Fantini; DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Poéticas da diversidade**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2002.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 2. ed. Belo Horizonte: Maza, 2003.
- GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1992
- HALL, Stuart. Identidade, cultura e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 68-74, 1961.
- JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 6. ed. São Paulo: Paulo de Azevedo, 1960
- LEÃO, Ângela Vaz (org.). **Contatos e ressonâncias**: literaturas africanas de língua portuguesa. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2002.
- QUILOMBHOJE (org.). **Cadernos negros**: os melhores contos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- _____. (org.). **Cadernos negros**: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- REZENDE, Beatriz. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos**. Rio de Janeiro: UFRJ; Campinas: UNICAMP, 1993.
- RUI, Manuel. **Eu e o outro**: o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. (Comunicação apresentada no Encontro Perfil da Literatura Negra. São Paulo, 23/05/1985).
- SANTANA, Suely Santos. **Uma voz destoante na Rua do Ouvidor**: Lima Barreto e a representação das relações raciais no início do século XX. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras da UFBA. Salvador.
- SANTIAGO, Silviano. Prosa literária atual no Brasil. In: **Nas malhas da letra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 28-43.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense. 1983.
- SILA, Abdulai. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- SILVA, Tomaz T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUADRO 6 - ESTUDOS DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (CURRÍCULO APROVADO EM 2020)

COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA
Estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	Aulas expositivas	60h
EMENTA		

Introdução do discurso literário africano em língua portuguesa, evidenciando o projeto estético e ideológico das Literaturas Africanas e a questão da busca e desejo de reconstrução de uma identidade nacional, bem como da relação entre literatura e história. Literatura e pós-colonialidade. Correlaciona os conteúdos abordados ao ensino de literatura na educação básica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRADE, Mário. **Origens do nacionalismo africano: continuidade e ruptura nos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa: 1911-1961**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Col. Caminhos da Memória).

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: José Laurêncio de Melo. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br>. Acesso em: 15 jan. 2013.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In.: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**. Tradução: Beatriz Turqueti et al. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982. v. 1.

MATA, Inocência. Literatura. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 291-303. Disponível em: <http://www.edufba.ufba.br>. Acesso em: 20 maio 2014.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escomburo: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myrian Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BISPO, Erica Cristina. **Eternos descompassos...: faces do trágico em Abdulai Sila**. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas - Literaturas Portuguesa e Africanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br>. Acesso em: 8 nov. 2013.

HAMILTON, Russel G. **Literatura africana literatura necessária I: Angola**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **Literatura africana literatura necessária II: Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. Lisboa: Edições 70, 1984.

HARLOW, B. **Literatura de resistência**. Santiago de Compostela. Edicións Laiovento, 1993

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LEÃO, Ângela Vaz (org.). **Contatos e ressonâncias: Literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2002.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Maputo: Imprensa Universitária Universidade Eduardo Mondlane, 2003.

MARGARIDO, Alfredo. **Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

MATA, Inocência; PADILHA, Laura Cavalcante. **A mulher em África: vozes de uma margem sempre presente**. Colibri, 2007.

SANTANA, Suely Santos. **Narrativas da Guiné-Bissau: a nação na “trilogia” romanesca de Abdulai Sila**. Salvador: EDUNEB, 2014.

SANTILLI, M.A.C.B. **Paralelas e tangentes: entre literaturas de língua portuguesa**. São Paulo Centro de Estudo Portugueses/USP, 2003. Col. Via Atlântica.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memória d’África: a temática africana em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

É evidente que uma carga horária de 60 horas não é suficiente para estudar a gama de textos variados, produzidos por escritoras/es negras/os, em diversas fases históricas. A/o docente precisará fazer um imenso recorte e, muito provavelmente, selecionará textos com os quais mais tem afinidade e/ou conhecimento, a depender dos estudos já realizados na pós-graduação ou decorrentes de seu interesse pessoal, ou até mesmo pela facilidade de acesso às obras. A mesma coisa pode se dizer da carga horário do componente Estudo das literaturas africanas, pois sabe-se que estas são diversas: escritas em língua portuguesa há as produzidas em Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, sem falar nas demais em língua inglesa, francesa e nas línguas nacionais, bem pouco conhecidas e trabalhadas na instituição; a carga horária do componente também é reduzida. Assim como aconteceu na UERJ, como já posto anteriormente, seria conveniente e adequado que novos componentes curriculares fossem criados para possibilitar um estudo mais aprofundado tanto da literatura negra brasileira, quanto das literaturas africanas.

Abébé

Translúcida,
a Água dissimula no fundo calmo
a dobra do seu mistério.

Livia Natália

Doutora Frida é pesquisadora da área de Literatura Negra Brasileira, mais especificamente, da Literatura Infanto-juvenil. Nasceu no interior da Bahia, onde realizou seus estudos até a graduação. Leciona a disciplina Cultura e Literatura Afro-brasileira e Literatura infantil, além de já ter coordenado o comitê local do Proler⁶⁸, no Departamento onde é lotada. Sobre a opção por ter cursado Letras, ela informa:

Resolvi fazer graduação em Letras porque eu queria fazer artes cênicas e o curso só tinha aqui em Salvador e a minha família não possuía condições de me mandar para estudar em outra cidade. Fui cursar Letras porque o Departamento é Letras e Artes, então falei “pronto, vou ser artista”. Entrei querendo fazer artes cênicas, o que eu faço até hoje. Quando o curso começou, me decepcionei porque o estudo literário não era um estudo que contemplasse o olhar artístico; era um estudo acadêmico no sentido engessado, infelizmente, mas eu tive sorte de fazer parte de uma geração que não se contentou com isso e fez vários movimentos na universidade. Lembro-me que fazíamos saraus. Naquela época, nem existia comunicação acadêmica e os palestrantes eram estudantes da universidade, não só de Letras, mas de História, Direito, Filosofia, que iam apresentar uma leitura, sobre Augusto dos Anjos, Drummond, e de tanto me envolver nesse universo, de tanto ler, eu fui desenvolvendo a vontade de escrever, mas demorei assim muitos anos para assumir que sou uma escritora.

É possível perceber pelo relato que durante a graduação a Professora Frida não se submeteu ao que denomina engessamento do curso, pelo contrário, elaborou formas alternativas de estar na instituição, subvertendo a ordem estabelecida. Questionada sobre a presença de discussões raciais em sua formação, Frida ressalta que o curso de Letras não lhe deu formação nenhuma para essas questões raciais, o que só ocorreu no movimento estudantil. Ela enfatiza que: “nunca tive uma atuação política direcionada para essas questões por não ser uma mulher negra”.

⁶⁸ Programa Nacional de Incentivo à Leitura, coordenado pela Biblioteca Nacional.

A professora destaca que na região do sul da Bahia, onde ela residia, havia uma intensidade de movimentos: movimentos indígenas, movimento de mulheres, movimento sem-terra, movimento negro, mas era tudo misturado. No movimento estudantil, na universidade, naquela época não havia coletivos de estudantes negros e em alguns espaços de discussão do movimento estudantil, alguns de seus colegas, que eram do movimento negro, pautavam essas questões; havia um diálogo, mas não no curso de Letras.

Ao contrário do que aconteceu em universidades localizadas em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que proporcionava estudos das Literaturas Africanas vinculadas à Literatura Portuguesa, conforme já enunciado anteriormente, na Universidade onde Frida cursou a graduação, localizada no interior da Bahia, havia um Centro de Estudos Portugueses, mas o foco era somente na Literatura Portuguesa. Sendo assim, ela não teve a oportunidade de estudar Literaturas Africanas, antes de concluir o curso, o que ocorreu no ano de 1999, pois quando a disciplina foi ofertada ela já estava terminando a graduação.

Em relação ao contato com Literatura Negra, a professora explica que só viu textos escritos por escritoras ou escritores, negras e negros, fora da Academia, no contato com grupos de teatro, na década de 80/90, no auge do teatro de rua, na cidade onde ela morava. Ela conta que havia dois grupos de artistas negros, o Caras e Máscaras, formado por estudantes da UESC, de Filosofia e Letras, que faziam um teatro de rua com poesia escrita por homens e mulheres, negras e negros. Segundo ela, essas provocações sempre fervilhavam, na região, contudo não chegava à Universidade; estavam na rua, no movimento social:

Não foi na escola que li Lima Barreto. Lembro-me que eu passei por Lima Barreto assim, com aquela história do cara que era todo desajustado; não sabia que Machado de Assis era negro, vim saber isso muito depois. Não estudei na escola, não estudei na graduação de Letras; lá era a literatura com L maiúsculo, então, essas questões não eram tratadas, na década de 90, mas nessa mesma época, fora da sala de aula, assistindo aos grupos de teatro e dança, ou no grupo de teatro quando nos reuníamos para escolher textos, geralmente esses colegas e essas colegas traziam para a roda essa literatura, principalmente um grupo de Ilhéus, Caras e Máscaras, que não existe mais. Rita Santana, a poetisa, era umas das integrantes desse grupo. Então, eu sempre estava tratando essas questões fora da escola, fora da sala de aula, fora da Universidade; a Universidade não me deu essa formação.

Em relação às ausências tratadas acima por Frida, isso não se constituía em um caso particular da região onde ela morava, pois o embranquecimento de Machado de

Assis e a estereotipação de Lima Barreto, ou sua invisibilidade, era comum nas salas de aula de Literatura Brasileira, nos livros didáticos, somente a partir de novas perspectivas teóricas sobre a Literatura Negra, no país, com destaque para os estudos do Professor Eduardo de Assis Duarte, das reivindicações do Movimento Negro, é que foi possível mudar essa representação. Anteriormente, o foco era no que ela chama de literatura com L maiúsculo, ou seja, a literatura canônica.

Apesar de ter salientado anteriormente que nunca teve uma atuação política direcionada para questões raciais por não ser uma mulher negra, a trajetória profissional da Professora Frida evidencia uma preocupação com as lutas antirracistas, com as políticas de ação afirmativa, haja vista ter atuado no seu último ano de estudante de graduação, como professora voluntária de um cursinho na cidade onde morava, que não tinha financiamento e que era desenvolvido por pessoas do movimento estudantil com parceria com o movimento negro. Este cursinho durou só um ano, por não ter recursos; todos os professores eram voluntários.

Depois disso, em 2001, teve início um governo democrático na cidade, pelo Partido dos Trabalhadores, juntamente com outros partidos de esquerda. Em 2002 ela passou a ser diretora de um departamento de projetos integrados e, a partir desse departamento, juntamente com seu grupo de trabalho, elaborou um projeto para concorrer a dois editais: um edital financiado pela Unesco e pelo MEC que foi o Diversidade na Universidade e o Edital do Programa Políticas da Cor da Rede de PPCOR da UERJ, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com financiamento da Fundação Ford. O projeto foi aprovado nos dois editais e, por conseguinte, foi organizado um curso pré-universitário, em colaboração com os movimentos sociais: Pastoral da Juventude, Movimento Negro (MNU), dentre outros grupos ligados ao movimento negro da cidade.

Entre os anos de 2001 a 2004, Frida destaca que foram ofertadas várias turmas desse cursinho, chegando a ter 300 alunos e muitos dos egressos desse curso já estão como docentes do Instituto Federal da Bahia (IFBA), como docentes da UNEB; outros já estão concluindo o Doutorado, em programas de pós-graduação não só do Brasil como também do exterior. Alguns viraram bolsistas do Programa Ciências sem Fronteiras, passando um tempo estudando fora do país, e foi esse cursinho que acentuou as discussões sobre as quais ela tem participado até a atualidade, sobre o combate ao racismo:

Não era só um curso para aprovar no vestibular, com componentes ligados às disciplinas exigidas no vestibular, mas tinha um currículo

diferente; havia componentes alternativos ao vestibular, onde eram realizadas as discussões acerca de identidade étnico-racial e combate ao racismo.

A Professora Frida lamenta que com o término dessa gestão democrática do governo municipal, em 2014, não houve uma continuidade do projeto, foi o primeiro a ser extinto em 2005, pelo governo posterior do Partido dos Democratas (DEM), o que só reforça o desinteresse e descaso dos partidos de direita com as políticas de ação afirmativa.

No ano de 2004, o mesmo grupo que estava à frente desse cursinho, cuja sigla era PRUNE⁶⁹ formatou uma proposta que se transformou na política de permanência dos estudantes da UESC. O corpo docente do cursinho não atuava como docente na UESC, mas fez uma parceria e esse projeto foi aprovado como um projeto de extensão e virou um núcleo de atendimento a estudantes egressos do Programa Universidade para Todos. Em 2006, foi aprovada a reserva de vagas na UESC, estando esse grupo sempre vinculado às políticas de permanência. Frida, contudo, não estava mais na região, mas já estava na UNEB como professora, portanto não participou do processo de aprovação de cotas na UESC, mas desde então ela trabalha com a temática etnicorracial, no combate ao racismo. Portanto, parafraseando Angela Davis, não basta ter uma fala contra o racismo, é preciso adotar uma prática efetiva antirracista cotidiana, para descolonizar o sistema, definindo novas estruturas socioeducativas que possibilitem às mulheres negras e aos homens negros a ocupação de espaços outrora lhe negados, como a universidade, seja na graduação, como na pós-graduação e, sobretudo, na composição do corpo docente das instituições de ensino superior.

Quando ingressou no doutorado, ela tentou construir um projeto que aliasse essa sua experiência com as ações afirmativas, a reserva de vagas, o acompanhamento a estudantes, vindo desses cursinhos ou cotistas na universidade, contudo como a sua área de atuação sempre foi a Literatura, com Mestrado em Literatura, ela sempre deu aula de Literatura, decidiu pesquisar no doutorado as repercussões da Lei 10.639/03 na literatura infantil brasileira, foi o caminho que lhe interessou mais, porque tinha convicção de que a lei ainda era/é desconhecida por muitas/os professoras/es e o acervo literário infantil é mais desconhecido ainda.

⁶⁹ Pré-Universitário para negros e excluídos.

Inclusive, um acontecimento marcante, em sua trajetória, foi quando pediu exoneração da rede estadual de ensino da Bahia. Frida relata que ficou fora da sala de aula, numa escola pública, esperando a exoneração ser deferida, trabalhando na sala de leitura. Ela era quem recebia as caixas com livros enviadas pelo Ministério da Educação; ela abria, cadastrava, catalogava e colocava os livros recebidos nesta sala. Ela conta que:

Eu via chegando muitos livros infanto-juvenis na escola, não só de literatura afro-brasileira, mas de autores e autoras africanos e africanas, assim também como obras não infantis como as de Pepetela, Manuel Rui, Mia Couto, e outros; e esses livros simplesmente ficavam esquecidos na escola, ninguém trabalhava, quando eu perguntava às colegas, elas me diziam que não tinham formação para trabalhar, isso era em 2009, já tinha seis anos da sanção da lei. Eu saí dessa escola em 2010, e isso começou a me incomodar, porém o que mais me incomodou mesmo nessa experiência da escola foi quando ao abrir a caixa (havia uma outra colega que estava esperando a aposentadoria e ela estava comigo na sala), nós nos deparamos com um livro, publicado pela editora Scipione, cuja autoria é de um homem, praticante do candomblé do Rio de Janeiro, o Adilson Martins, (agora esqueci se ele era do Rio ou de São Paulo) e o nome do livro Lendas de Exu; abrimos o livro, na época eu nem conhecia esse livro, um livro juvenil, infanto-juvenil. Já estava no final do expediente e, ao sairmos, deixamos o livro na caixa fechada. Quando voltamos, no outro dia, o livro tinha desaparecido, misteriosamente. Procuramos, ficamos em dúvida se tínhamos guardado em algum lugar, quando não o achamos em lugar nenhum, comunicamos o ocorrido à direção da escola. Quando a direção da escola fez uma reunião, narrou o fato e disse que ia procurar saber porque o livro tinha desaparecido, o livro reapareceu misteriosamente na sala. Então entendemos, naquele momento, o que havia acontecido: uma colega, que não discutia essas questões, pegou o livro, ou seja, o livro desapareceu por uma questão de intolerância religiosa.

Frida reafirma que a lei não é conhecida e, mesmo quando conhecido as/os professoras/es dizem que não tem formação para trabalhar com os livros; a literatura infanto-juvenil, afro-brasileira e literaturas africanas, segundo ela, também não é conhecida, apesar de estar no acervo, distribuído pelo MEC. Ela completa que,

Essas narrativas infanto-juvenis que tem Orixás transformados em personagens, que não tem uma conotação religiosa, mas mítica, a literária, elas são as obras mais desaparecidas na escola, mais combatidas e isso faz com que essas questões estejam sempre atuais, infelizmente, e quase 20 anos depois de começar lá no cursinho, chego à conclusão que minha tese não está ultrapassada, mas, infelizmente, ela está tão atual quanto outras.

Não trabalhar com estes livros de literatura, destacados acima, é reflexo de posturas discriminatórias por parte das/dos professoras/es, pois não se ouvem alegações de falta de formação, quando se tratam de literaturas de outros países. Soma-se se a isso a negligência do poder público em relação à Lei 10.639/03.

Nada justifica a intolerância religiosa, pois, principalmente nos últimos anos, sob os auspícios do governo fascista que aí se encontra, tem havido um acirramento de discursos de ódio e proselitismo religioso, bem como atos violentos de toda ordem contra praticantes das religiões de matriz africanas⁷⁰, inclusive nas escolas. Além de tudo, o estado deveria ser laico, e as escolas também. Ocasões como essas podem ser aproveitadas para iniciar o debate conduzir as pessoas envolvidas a fazerem um exercício de conscientização, com vistas a libertar as mentes das amarras do colonialismo e do racismo, na esteira do pensamento de bell hooks (1995), ao tratar do trabalho intelectual:

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano, optei conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. (...) a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade. Confirmou desde o início o que líderes negros do século XIX, bem sabiam – o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes (HOOKS, 1995, p. 466).

Para que a descolonização da mente, da política, da cultura, dos currículos e do conhecimento, se torne concreta, é imprescindível remodelar, reestruturar, alterar “não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder” (GOMES, 2019, p. 226). A reestruturação precisa ser radical, um renascimento, pois senão corre o risco de a superficialidade fazer ruir o que se pensa estar sedimentado; como Fanon (1968) declara:

⁷⁰Cf. LURI DE ALMEIDA, Moana. Racismo Religioso no Brasil: Comunicação além do Secularismo. **Comunicação & Sociedade**, v. 42, n. 2, 2020; SILVA, Carolina Rocha. Racismo, Religião e Educação no Brasil: Desafios Contemporâneos. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. Ed. Especial, p. 283-296, 2019; MAHOCHÉ, Manuel Jorge. Análise da violência motivada por racismo e intolerância religiosa, Brasil (2015 a 2018). 2021; CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro**. Editus, 2020.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma linguagem, uma nova comunidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Há, portanto, na descolonização a exigência de um reexame integral da situação colonial (FANON, 1968, p. 21).

A Professora Frida, ao discorrer sobre sua trajetória como docente no ensino superior, relata que atuou na primeira pós-graduação gratuita da UESC: foi um curso de Especialização em Relações étnicorraciais, financiado pelo UNIAFRO⁷¹. Nessa época, ela era professora substituta na UESC e relata o seguinte:

Fiz a provocação de ter a disciplina Literaturas Africanas e, como a minha proposta foi concretizada, ministrei a disciplina. Na ocasião, eu tinha mais familiaridade de discussão com autoras e autores de Angola e Moçambique e para a maioria das duas turmas foi a primeira vez em que leram textos de autores e autoras de países africanos e foi maravilhoso porque havia discentes com graduação em História, Ciências Sociais, que não tinham estudado literatura na graduação e dessa experiência foi publicado um livro com artigos da primeira turma, trabalhando com Literaturas Africanas ou Literatura Afro-brasileira. Havia uma pós-graduação na UESC, que não existe mais, em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e eu lecionei dois semestres a disciplina Metodologia do Ensino de Literatura; no primeiro semestre, na Metodologia do Ensino de Literatura I, incluí Literatura Infanto-juvenil Afro-brasileira; no segundo semestre trabalhei com Cadernos Negros, Carolina Maria de Jesus e Lima Barreto. O que tenho percebido é que infelizmente não são questões assim desatualizadas, porque considero que não dá para discutir literatura Afro-brasileira, ou Literatura Negra, ou Literaturas Africanas, sem discutir questões relacionadas ao racismo. Há uma 'literatura' que está isenta, que se dá ao luxo de não se discutir essas questões, de não fazer essas provocações, porém eu tenho tentado ser interseccional; eu sou feminista, mas não sou uma feminista negra, porque não sou uma mulher negra, mas todas as ações que tenho desenvolvido, de ensino, pesquisa ou de divulgação literária, coloco uma prioridade nesse diálogo, de mulheres negras que escrevem.

Observa-se no relato da professora que sua prática pedagógica é marcada por uma busca comprometida de interferência no currículo, propondo disciplinas e alterando o currículo, quando preciso, para incluir as literaturas africanas/negra brasileira.

⁷¹ Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), criado no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva. O UNIAFRO foi extinto em 2018.

Ainda que ela tenha enfatizado não ter tido a formação acadêmica, no curso de Letras, sua atuação extra-universidade e sua luta antirracista lhe proporcionou a construção/aquisição dos conhecimentos necessários para intervir na estrutura universitária. Como ela destaca, “não dá para discutir literatura Afro-brasileira, ou Literatura Negra, ou Literaturas Africanas, sem discutir questões relacionadas ao racismo”. Nessa perspectiva, cabe aqui retomar a ênfase dada pela Prof.^a Petronilha Beatriz da Silva, ao compromisso docente: “universidades que incluíram em seus currículos disciplinas em resposta à lei 10.639/03 dependeram de iniciativa individual de professores, (...) um professor que briga muito, mas em muitos casos ainda é uma concessão” (SILVA, 2013). O combate ao racismo perpassa por todas as áreas curriculares e por todas as instâncias institucionais acadêmicas. Esse compromisso, independente de pertencimento racial, está refletida na seguinte afirmativa de Frida:

Eu tenho tentado ser interseccional; eu sou feminista, mas não sou uma feminista negra, porque não sou uma mulher negra, mas todas as ações que tenho desenvolvido, de ensino, pesquisa ou de divulgação literária, coloco uma prioridade nesse diálogo, de mulheres negras que escrevem.

Na atuação como professora efetiva da UNEB, Frida mantém a mesma prática. Nas duas disciplinas que leciona, Cultura e Literatura Afro-brasileira e Literatura Infantil, e no comitê local do Proler, ela sempre busca trabalhar questões relacionadas à lei 10.639/03, por ser o curso de Letras um curso de formação de professores e professoras, formação inicial, e algo que lhe chamava a atenção é que em todo semestre quando entrava na sala de aula, fazendo uma sondagem no primeiro dia de aula, para saber o conhecimento que as turmas tinham da Lei, foram raras as vezes que os estudantes e as estudantes de Letras afirmaram que conheciam ou que trabalhavam com a lei. Já havia nessas turmas professoras e professores da educação básica, principalmente do município. Então nesses espaços em que atua/atuava, ela procura sempre inserir nas referências das disciplinas, conteúdos relacionados à Lei 10.639/03, também nos módulos temáticos, ou nas oficinas do comitê do Proler:

Quando ministro a disciplina Cultura e Literatura afro-brasileira já está tudo na ementa da disciplina, nas outras não, em Literatura Infantil eu faço questão de trazer o acervo da Literatura Afro-brasileira. Geralmente eu solicito a produção de um artigo, sobre uma obra literária, ao término do semestre. Desta forma, a turma passa um semestre mergulhando nessa obra, associando às discussões realizadas nas aulas. Tenho liberdade de selecionar quatro, cinco, obras literárias

para trabalhar durante o semestre, com diversidade de gênero, homens e mulheres. Caso não seja uma disciplina engessada numa periodização literária, adoto como critério de escolha uma diversidade de períodos diferentes, sempre com escritor negro, escritora negra; e eu prefiro recortar cada semestre, estudar prosa, poesia, mergulhar mais numa linguagem. Escolho o gênero literário e a partir do gênero literário vejo essas diversidades, essas outras possibilidades. Quando eu trabalhei literatura baiana também, eu fiz questão de colocar escritoras negras. Resolvi trabalhar só com mulheres e como são autoras que estão mais próximas de nós, muitas vendem seus próprios livros nessa correria, então eu dividia as obras na turma e sempre fazíamos o possível para a turma toda comprar as obras, ter o seu livro, riscar, fazer contato com a autora, seguir nas redes sociais, criar uma proximidade, foi assim que conheceram Rita Santana, Iolanda Costa, uma escritora negra do sul da Bahia, Lívia Natalia, Valdelice Pinheiro, uma escritora já falecida. Terminou que elas foram lá, estiveram lá no Campus, em algumas atividades do PROLER. Gosto muito de fazer isso para mostrar que não tem uma separação entre a literatura e a vida e entre quem lê e quem escreve. É claro que por exemplo, Rita Santana não vai poder ficar 24 horas conversando, mas uma das coisas que eu pedia era: “olha se possível faça contato com a autora nas redes sociais e essa atividade resultou em monografias, umas quatro monografias sobre Rita Santana e sobre Lívia Natalia, para falar de duas autoras negras. Houve quem deu continuidade às pesquisas na Pós-graduação, começou na disciplina (Literatura baiana ou em Literatura afro-brasileira), levou para o TCC, na pós, lá no Campus, e continuou no Mestrado. A turma que foi para o Mestrado, que levou adiante essa experiência, daqui a pouco esse pessoal volta para dar aula na UNEB.

Nota-se nesse exercício contínuo da prática de Frida, uma diversidade de escritoras negras, algumas pouco desconhecidas do público leitor, dentro e fora da Academia, como Rita Santana. Lívia Natália, Carolina Maria de Jesus, Iolanda Costa, Valdelice Pinheiro, dentre outras tantas as quais lhes são definidos espaços invisíveis e/ou marginalizados. Frida evidencia que a partir dos estudos destas escritoras na graduação, foi criado um caminho de pesquisa direcionado para a pós-graduação. Nesse sentido, fica explícito o quanto a pós cumpre uma função potente, ao abrir-se para estas produções literárias ansiosas por serem reconhecidas, lidas, estudadas e disseminadas, para além das gavetas e de um público restrito, quase familiar, afinal,

(...) do ímpeto autobiográfico à oratória, ao poema, ao drama, à ficção, o negro sempre falou. E o fez majoritariamente nas línguas dos colonizadores, que aprendeu e, até, rasurou para emprestar a elas entonação, ritmos, sentidos e, mesmo, vocábulos novos. Dessas falas, por vezes, isoladas, à constituição de uma literatura, muitos foram os caminhos e muitas as perdas. Tal processo incluiu a paulatina aquisição do letramento, da escritura, e da cidadania, com o fim da escravização (DUARTE, 2014, p. 15).

Notadamente, foram as escritoras as mais invisibilizadas e/ou escanteadas, a exemplo da maranhense Maria Firmina dos Reis que, em meados do século XIX, antes mesmo do fim da escravidão, já produzia uma expressiva obra literária,

Em 1859, aos 37 anos, lançou o romance *Úrsula*. (...) Entre 1861 e 1865, apresentou volumosa colaboração literária, divulgando poemas, charadas e contos em vários jornais de São Luís. Entre 1867 e 1868, publicou novos poemas em periódicos literários (...). No ano de 1871, lançou a coletânea *Cantos à beira-mar*, reunindo seus poemas. (GÔMES; LAURIANO; SCHWARCZ, 2021, p. 408).

O mesmo pode se dizer de Carolina Maria de Jesus, que a despeito de ter sido conhecida e publicada, em vida, caiu no ostracismo, pelo incômodo que sua obra causava na “elite” paulista da época, pois em *O Quarto de Despejo*, “falava de fome, miséria, abandono, violência” (FARIAS, 2020, p. 82), denunciando o descaso do poder público e tecendo críticas contumazes aos governantes. Apesar dos dez mil exemplares desse seu primeiro livro terem se esgotado velozmente, quando da publicação, de ter sido disso traduzida no Japão, Alemanha, Suécia, dentre outros vários países, Carolina morreu pobre e esquecida.

Na opinião de Frida, a Lei 10.639/03 tem impactado a Universidade, porque depois da Lei o próprio UNIAFRO que era o programa ligado à Secretaria do Ensino Superior do MEC lançou edital para pesquisa na pós-graduação, programas de extensão ligados a essas questões raciais; foram implementados cursos de pós-graduação, cursos de extensão, de formação de professores, por esse edital do UNIAFRO, em várias universidades brasileiras.

Esse foi um dos impactos da lei 10.639/03, segundo ela. O próprio fortalecimento dos NEAB's (Núcleos de Estudos afro-brasileiros) ocorreu por impacto da lei; assim como a lei das cotas nas universidades federais, pois é impossível separar uma coisa da outra, foi um conjunto de ações afirmativas, que repercutiram. Frida salienta que todas essas ações geraram muito embate dentro das universidades, pois não havia uma disponibilidade política de colocar energia nessas discussões, sempre houve entraves, teve repercussão, mas não como deveria, porque os grupos conservadores nas universidades sempre tentaram dizer que isso que era racismo, entretanto colocar essas discussões é que era racismo, enfatiza. Ela analisa que é como se tivesse impacto nos currículos, muitos cursos de licenciatura criaram a disciplina história e cultura afro-brasileira, ou estudos afro-brasileiros, ou cultura e literatura afro-brasileira depois da lei,

então, não dá dizer que não teve ou não tem nenhum impacto, mas os entraves sempre foram tão grandes que até hoje não teve o impacto que deveria.

Enigma

Chega a chuva
e transforma a aura,
faz faxina.

Dentro de casa:
todo barulho
é silêncio.

Lá fora:
metade do olhar
é sorriso
a outra parte,
correnteza.
Érica Azevedo

Doutora Paulina nasceu no Rio de Janeiro e hoje é pesquisadora da área de Literaturas Africanas. Ela narra que escolheu a área de educação impulsionada por sua história de vida, pois sempre gostou de estudar. A entrevistada conta que frequentou uma escola de bairro, que pode ser considerada uma escola de branco, de gente rica da sua cidade, onde estudou a vida toda com bolsa integral. Paulina relata que sempre foi uma excelente aluna e que tirava as melhores notas. Era a única aluna negra da escola e era a melhor, mas não tinha essa consciência. Ela estudava porque gostava de estudar. Sobre a sua relação com a escola ela relembra o seguinte:

Como a gente era muito pobre, a minha casa era muito feia e eu não gostava da casa feia. Eu gostava da minha casa, [quero dizer] minha

mãe e meu irmão, mas não gostava daquela casa feia. Eu ia pro colégio, meu colégio era lindo, uma chácara, tinha uma casa de boneca, que a gente entrava no quarto, na sala, ficava brincando na casa de boneca. Tinha um quintal, que era uma chácara gigantesca, com várias árvores frutíferas para subir, como cajá e manga. Subia nos pés de jabuticaba, abacate. Lá tinha a biblioteca, o viveiro dos animais. Eu ia fazer o que em casa? Queria ficar no colégio o dia inteiro e só voltar pra casa pra dormir. Lógico que quando eu era pequena eu não podia, mas eu ia e aproveitava ao máximo. Era a última a sair do colégio. Todo mundo me gritando.

Para ela, a escola era um atrativo e uma forma de escapar da situação de pobreza na qual vivia. É provável que essa relação com o ambiente escolar tenha influenciado o seu gosto por estudar com tanto afinco. Ainda que inconsciente, ela via na educação o caminho para transformar sua vida. Quando terminou o Ensino Médio, precisou ir para outro colégio, pois neste primeiro só tinha até a 8ª série; essa mudança foi dolorosa e ela chorava muito, pois não queria ir estudar em outro lugar. Foi para um maior, no próprio bairro onde morava, e não se adaptou, pois as turmas eram numerosas, ao contrário das turmas reduzidas do seu primeiro ambiente educativo. Paulina narra que então pediu à mãe para sair e que esta conseguiu uma bolsa de estudos em um colégio de elite, em Niterói. Lá ela se lembra de que teve bons professores e de que começou a pensar em várias possibilidades de cursos para ingressar na universidade, de modo que optou por História, por afinidade com a área. Contudo, não concluiu o curso, pois mudou para Letras-Inglês. Paulina menciona, em tom de brincadeira, que até hoje se considera uma historiadora frustrada.

Sobre sua entrada no Ensino Superior, Paulina explicita que iniciou o curso de História, mas que já não gostava da perspectiva profissional do historiador. Ela pensava que se se formasse, iria trabalhar apenas como docente e que não haveria muito trabalho ou ganho. Essa constatação a motivou a fazer Letras-Inglês, porque gostava da língua inglesa, porque se considerava fluente nessa língua e porque era uma área que ampliaria suas possibilidades de atuação profissional:

Ter um diploma de Letras me daria mais chances de trabalho, porque eu poderia ser professora de língua inglesa, poderia ser professora de língua portuguesa, porque na época era português e inglês. Então eu ia ser professora de língua inglesa, poderia ser professora de língua portuguesa, de literaturas em língua inglesa, de literaturas em língua portuguesa, além de poder trabalhar com turismo, com tradução e com revisão de textos escritos em língua portuguesa.

Muitas/os jovens como ela também declinam de escolhas prévias para o Ensino Superior em detrimento da questão financeira, pois alguns cursos lhes possibilitam um maior retorno financeiro. Questões como essa costumam definir, para muitos jovens e adultos oriundos de estratificações sociais mais baixas, os rumos da trajetória profissional.

Paulina enfatiza que a escolha pela licenciatura, isto é, área de educação, também se reforçou dentro da universidade porque:

Convivendo com os diferentes grupos de alunos e depois com o grupo de alunos negros, você chega à conclusão de que as coisas só melhoram pra você que é pobre se você estudar. É uma coisa simples. Não tem jeito. Se você nasceu pobre, numa família pobre, qual a única maneira de você melhorar de vida? É estudando.

Com essa declaração, a professora entrevistada enfatiza a importância que a educação tem para as/os jovens oriundos das classes populares. Paulina foi bolsista de alguns professores durante o curso de graduação porque queria trabalhar com educação, com sala de aula, com transformação e com o potencial dos alunos. Seu entendimento, desde muito cedo, era de que a docência oferecia muitos desafios a serem enfrentados em nível pessoal e coletivo e de que ensinar era um exercício de despertar nas pessoas os seus potenciais e não de aprisioná-los ou sabotá-los. Era preciso tomar cuidado com a condução do processo de ensino-aprendizagem, como considera:

Professor é uma profissão perigosa. Aliás, perigosíssima. Igual médico; médico e professor são duas profissões perigosíssimas, pois você pode acabar com a vida da pessoa. Médico, se comete um erro, te mata, ou acaba com tua vida. É perigoso. Dependendo de como ele fala, ele arrasa com você, porque não te dá esperanças de nada. Só que não deve ser assim, pois tem coisas que é possível curar, melhorar, mas eles não têm o menor jeito de falar com as pessoas. Falam na lata. Outra coisa é o professor. O professor que é perverso, que é um ser humano perverso, ele acaba com o sonho de uma pessoa. Não precisa muito, só um ano. Ele vai minando. A pessoa começa a se achar um incompetente, um nulo, um nada, que não vai dar para a vida, que não tem jeito. Eu acho sempre assim, o magistério e a sala de aula são para você despertar o potencial das pessoas. O potencial positivo das pessoas, dos meus alunos. Então eu tenho aluno hoje que é dono de curso de inglês, aluno que era pedreiro. Ele dizia que eu ia ouvir falar muito dele, que ele falava que estava fazendo Letras, que ia fazer Engenharia. Ele é pedreiro, mas ele teve oportunidade de fazer Letras, ele gostava de inglês, ele aprendeu sozinho, ele é graduado e dá aula. Mas dizia que ia voltar pra faculdade e fazer Engenharia. Há alunos meus que já terminaram o doutorado. Teve um aluno meu que terminou o doutorado

antes de mim. Tem ex-aluno meu que está na França. Tem um ex-aluno meu que é meu melhor amigo. Começou como aluno. Acho que sala de aula é isso, para transformação, do indivíduo, da família, do entorno, e isso se expande. É do local pro global. Eu acredito nisso.

Quando começou a cursar Letras, Paulina destaca que passou a “andar com um pessoal pretinho da faculdade. Ela narra que esse grupo começou a se enxergar porque eram pouquíssimos na universidade, nos anos 90, e que, por isso, formavam um coletivo de estudantes negros na Universidade Federal Fluminense (UFF). A entrevistada conta que veio para a Bahia em 1993, para o primeiro Seminário Nacional de Universitários Negros e Negras (SENUN), ocorrido na UFBA, e que esse evento foi um divisor de águas em sua vida:

Eu vim para a Bahia e queria passar uma tarde em Itapuã. Adorei. Eu ia para os debates e não entendia nada de muita coisa. Quando voltamos para o RJ, construímos uma proposta de fundar um pré-vestibular popular para fortalecer outros negros a entrar na universidade, em qualquer curso que a pessoa quisesse entrar. O caminho era você fazer um bom vestibular. Então, abrimos um pré-vestibular, que se espalhou, virou um movimento.

Paulina conta que, então, foi lecionar no Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) e trabalhou com Amauri Mendes Pereira. Na ocasião, ela ministrava aula de português no cursinho e que “quando vinham os gringos eu ia traduzir, nos anos 90 e tal. E eu trabalhei no IPCN, mas até então eu estava fazendo letras com inglês e não estava ainda interessada em África”.

Sobre seu interesse inicial pela África, Paulina relata que se interessou mais pelos estudos africanos mais do propriamente pela literatura africana, fato que julga se dever a parte de sua trajetória, na adolescência, quando participou do movimento negro no Rio de Janeiro. Segundo ela, havia um grupo de consciência negra chamado Centro de Estudos Brasil África (CEBA), mas que nada tinha de estudos Brasil-África, sendo este só um nome dado pelo fundador. Era um grupo do movimento negro em que as pessoas iam para fazer reunião, discutir racismo e fazer o desfile da Beleza Negra. A esse respeito, Paulina relata que:

Nessa época eu fazia dança afro, eu ia para as reuniões com minha mãe, viajava, ia para os eventos, eu, minha irmã e minha mãe. Nessa época tocavam umas músicas da Bahia lá que faziam sucesso, da banda Reflexus. Eu tinha, sei lá, 13, 15 anos e ficava com isso na cabeça. E tinha também outra música legal, que dizia “deve ser legal, ser negão

no Senegal⁷². Tinha essa coisa da letra da música da Bahia, que eu ficava me perguntando: o que é isso aí de África...? Minha mãe gostava de reggae e eu ficava ouvindo os discos de Jimmy Cliff, dentre outros. São coisas que ficavam na minha cabeça.

Essa experiência da entrevista é bastante interessante, pois, na Bahia, as bandas, muito especialmente as ligadas a blocos afro, como Ilê Aiyê e Olodum, dentre outras, trazem em suas músicas um vasto repertório de história africana e, também, afro-brasileira⁷³. Vale destacar que estas instituições ainda exercem uma função educativa, por meio de escolas instaladas em suas sedes, tal qual a Escola Mãe Hilda, na Senzala do Barro Preto, sede do Ilê Aiyê, bloco fundado em 1974, no Bairro da Liberdade, e a Escola Olodum, ligada ao Bloco Olodum, em 1979, no Pelourinho, com a qual a UNEB estabeleceu um convênio recentemente para o desenvolvimento de atividades educativas, a exemplo de estabelecer um diálogo “no ano de 2022, sobre a comemoração dos 20 anos de cotas (...), a partir de uma análise contemporânea com vistas a discutir e problematizar as desigualdades sociais e o racismo estrutural”⁷⁴.

Outra referência sobre África mencionada por Paulina tratava-se de um livro de História, da 7ª série, História Antiga do Egito, da época em que estudava em um colégio particular e do qual ela gostava muito. Ela relembra que em sua capa havia a imagem de um faraó. Além disso, quando cursou o pré-vestibular, se lembra de um professor de Geografia que era negro, chamado Humberto. Ela o considerava seu melhor amigo. Ele era casado com uma mulher negra, e eles eram muito bem de vida, fatos que despertavam sua curiosidade, pois ela admirava-os por serem um casal negro bem sucedido. Humberto

⁷² Trecho de uma música de Chico César, intitulada Mama África.

⁷³ Ver: GUIMARÃES, Átila Silva Sena. **Canto negro**: as músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTORIA, Salvador, 2018; SANTANA, D. S. Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: uma proposta decolonial de educação. **RELAcult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 5, n. 5, 2019; SANTOS NETO, Mário Lopes dos. Muito antes da Lei. 10.639: O ilê Aiyê e a Resistência da História e Cultura Negra Por Via da Educação em Salvador. **Educon**, Aracaju, v. 08, n. 01, p.1-8, set/2014; ADINOLFI, Maria Paula Fernandes. A África é aqui: representações da África em experiências educacionais contra-hegemônicas da Bahia. **África**, [s.l.], n. 24-26, p. 424-425, 2009; SANTOS OLIVEIRA, Ellen dos. A poesia de combate ao apartheid nas músicas do Olodum. **Capoeira-Humanidades e Letras**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 23-41, 2020; OLIVEIRA, Jusiele Conceição Almeida de; JESUS SANTOS, Simone de. Negros saberes em festa: Ilê Aiyê e Olodum e suas (trans) formações. **Revista Extraprensa**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 295-312, 2020; PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **Os Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica Ilê aiyê**: Um precursor das Diretrizes Curriculares da Lei 10639. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007. SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombola** – uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA, ILÊ AIYÊ, 2006.

⁷⁴<https://portal.uneb.br/proaf/2021/08/23/uneb-e-olodum-avancam-na-execucao-do-termo-de-ooperacao/>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

era muito consciente, dava aula de Geografia da África, falava daquele continente com entusiasmo, e ela ficava bastante interessada no assunto, segundo conta.

Quando ingressou na universidade, em 1989, para fazer História na UFF, Paulina estudou com Ciro Flamarion Cardoso⁷⁵. Ela menciona que acredita que ele era o único Egiptólogo do Brasil, com formação na Europa, no caso, na França e também no Egito e conta que ele lia hieróglifos. Ela ia para a aula e Ciro falava de África, de escravidão, deixando-a encantada.

Quando mudou de curso, Paulina resolveu fazer Letras ao invés de História, e destaca que era já muito consciente das questões raciais, contudo não lia nada de literatura negra, já que não estava presente no curso. Ela diz que só se falava em Castro Alves e condoreirismo.

Entretanto, ela teve uma professora que dava aula de literatura inglesa e ofereceu uma disciplina optativa. Quando esta professora leu a ementa, Paulina se questionou sobre a existência de literatura africana em língua inglesa, algo que desconhecia até o momento. Então, procurou a professora sobre o fato, obtendo a resposta afirmativa e que, inclusive havia um prêmio Nobel em língua inglesa. Sua professora informou-lhe de Wole Soyinka, escritor nigeriano que ganhou o prêmio Nobel de literatura em 1986 e ela se lembra de que ficou bastante surpresa e pensativa.

Naquela disciplina infelizmente não houve tempo de se trabalhar com literatura africana, ficando ela restrita à literatura canadense, pois era um curso de curta duração. Quando Paulina foi procurar algo sobre Wole Soyinka e Chinua Achebe na biblioteca, porém, nada encontrou. Nessa época não havia conexão com a internet na instituição e assim ficou sem acessar aqueles autores tão distantes de seu imaginário.

Ela conta que houve uma outra professora que se configurou uma “divisora de águas” em seu percurso, a Maria Conceição Monteiro, professora na UFF, que depois foi para a UERJ. Ela deu um curso optativo de Literatura de mulheres escritoras: uma nigeriana, algumas canadenses e algumas inglesas. Sobre essa disciplina, a entrevistada comenta que só se lembra bem de Buchi Emecheta e que queria trabalhar *The Joys of Motherhood*. Então, ela disse para a professora que queria trabalhar com literaturas africanas. À época, foi monitora dessa professora e, como consequência, foi assim aprofundando seus estudos sobre literatura nigeriana.

⁷⁵ Renomado historiador brasileiro, docente da Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em egiptologia.

Paulina atuou também nesse meio tempo como bolsista de Educação da professora Nilda Alves. Ela, então, ficou dividida entre a educação, a parte da pedagogia, e a parte das literaturas africanas, mas pouco material encontrava na biblioteca. Como a professora Conceição havia feito mestrado na Inglaterra, ela compartilhava xerox de alguns textos, ao passo em que Paulina pensava que tinha de estudar mais sobre África. Todavia, até então ainda não havia um “boom”.

Quando concluiu a graduação, foi fazer mestrado na Unicamp e quando retornou fez uma especialização em História da África na Cândido Mendes, pois achava que precisava de algum conhecimento mais formalizado sobre a África para estudar literaturas africanas e para estudar literatura da Nigéria. Nesse ínterim, Paulina narra que a escolha pela Nigéria se deu porque ela cursava inglês na faculdade e, por isso, queria trabalhar com países de língua inglesa. Então, mediante pesquisas, o que encontrou primeiro foi a literatura nigeriana, até mesmo porque é uma das mais frutíferas, explicando que, em inglês, a palavra para descrever essa produtividade é “industrials”.

A professora narra que a Nigéria é um país que muito produz e se publica, possuindo uma história mais sólida de publicação. A Nigéria é também o país mais populoso, e, embora tenha um bom quantitativo de produção, não é o que mais publica em língua inglesa na África. Hoje em dia há uma expressiva publicação na África do Sul, em Gana e em outros países de língua inglesa também, porém, para o cenário literário em inglês, a Nigéria se destaca, e o acesso às obras é mais fácil. Nessa seara, a professora Paulina enfatiza que não adianta trabalhar com uma autora, de Gâmbia, por exemplo, se não há acesso aos livros.

Ela não quis pesquisar literaturas africanas de língua portuguesa porque sabia que já havia muitas pessoas as pesquisando. Ela queria fazer alguma coisa que fosse diferente e, por isso, escreveu sobre Chinua Achebe e Chimamanda Adichie, trabalhando sempre com África e com africanas/os, ou seja, circulando sempre em torno desses povos.

Após concluir o mestrado na Unicamp, voltou para o Rio de Janeiro e prestou concurso. Na ocasião, sua filha ainda era pequena. Resolveu, então, que queria estudar África no doutorado, porém, não sabia onde. A entrevistada conta que, naquela época, nem pensou em fazer doutorado, pois queria ganhar dinheiro trabalhando logo e enriquecer. Nesse tempo, houve um ano, ela conta, que trabalhou tanto, todos os dias da semana e que, por consequência, ficou doente no final do ano, tendo uma crise de Burnout. Nesse momento, percebeu que não ia ficar rica trabalhando tanto, e que se privava demais, sempre ficando em casa em torno dos seus compromissos. Decidiu,

assim, trabalhar somente no Estado e largar os outros vínculos empregatícios. Fez outro concurso para o Estado, passou e ficou com duas matrículas. Dessa forma, ficou com mais tempo livre.

Ela faz uma digressão, nesse momento, para lembrar, com emoção, que, em sua família, foi a primeira pessoa a terminar o ensino médio. A sua mãe, aos 50 anos, entrou na faculdade e fez psicologia. Ela relembra que, em sua dissertação de mestrado, escreveu a seguinte dedicatória: “Dedico essa dissertação para minha filha, Vitória (que tinha um pouco mais de quatro anos na época) e dedico também às crianças da minha família”. Paulina conta que mencionou as crianças e os adolescentes da família no desejo de que eles saíssem do lugar deles, estudassem, voassem e aprendessem outras línguas. Há uns anos atrás, ela estava na casa de sua mãe, no aniversário de 70 anos dela, e que uma conversa com sua tia, única irmã viva de sua mãe, a levou às lágrimas. A tia lhe disse que havia uma geração de jovens de sua família, de 20, de 30 anos, entrando e terminando a faculdade. Ela conta que chorou porque, antes,

Não tinha essa conversa de estudar e ter uma profissão liberal; nenhum de meus primos da minha idade, da minha geração, ninguém estudou; ninguém morreu, mas ninguém estudou. Só eu. Todo mundo fez até a 4ª série, 5ª série. Eu tenho uma prima que, depois de adulta, fez o supletivo e terminou o 2º grau. Mas, as outras não terminaram o 1º grau, não terminaram o 2º grau e foram trabalhar. Tiveram filhos, casaram, são avós. Lembrou-se da dedicatória da dissertação e a mãe lhe disse que ela profetizou que as crianças e adolescentes listados estavam trilhando um caminho diferente.

Para ela, é deveras significativo a juventude de sua família ter a oportunidade de ingressar na universidade e trilhar novos caminhos. Isso representa uma reconfiguração nas perspectivas familiares, considerando ter sido ela a única de sua geração a prosseguir nos estudos e seguir uma trajetória acadêmica. Pensar nesse ingresso, se tornou um sonho possível de ser realizado e um direito conquistado, principalmente após as políticas de ação afirmativa iniciadas no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, notadamente as cotas, políticas estas resultantes das reivindicações dos movimentos negros organizados.

Paulina recorda, também, que, como queria estudar África e já tinha terminado o mestrado e a especialização na Cândido Mendes, ela pensou em fazer um doutorado em Estudos Africanos, mas continuava sem saber onde. Paulina narra que não queria ir para a USP, pois sabia que não ia aguentar morar quatro anos em São Paulo. Também não

queria voltar para a Unicamp. Decidiu, então, que viria para a Bahia. Na ocasião, surgiu a oportunidade de fazer o curso Fábrica de Idéias⁷⁶, em 2006. Ela se inscreveu e foi selecionada. Veio em agosto, passou um mês entre Cachoeira e Salvador fazendo o curso. Isso lhe deu mais certeza de que queria morar na Bahia.

Nessa época, abriu uma seleção para o doutorado no final de 2006 e, ao mesmo tempo, abriu uma seleção para uma bolsa de trabalho no SEPHIS (South-South Exchange Programme for Research on the Social History). Ela se inscreveu nos dois processos seletivos e foi aprovada em ambos. Assim, veio para trabalhar e fazer o doutorado em Estudos Africanos, no CEAO/UFBA. Paulina conta que ficou muito feliz porque tinha a convicção de que, para estudar África, teria realmente que ter vindo para a Bahia.

A professora ressalta que, em sua opinião, a pessoa pode estudar na Amazônia, no Mato Grosso, no Rio de Janeiro ou no Ceará, mas que, se ela vem para a Bahia, é “outra história”, já que mais intelectuais africanos circulam na Bahia do que em qualquer outro canto do Brasil, além das óbvias e íntimas relações entre a população baiana e seus ancestrais africanos e do trânsito dos pesquisadores desse Estado, dos professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do CEAO.

Outro aspecto de destaque para a Bahia é a história do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), mais consolidado, de intercâmbio acadêmico com a África, o que faz com que as pessoas convisjam mais para a Bahia. Os anos que ela estudou no CEAO e trabalhou no SEPHIS foram, segundo conta, a melhor coisa que poderia lhe ter acontecido, pois foi o que financiou sua ida pra África várias vezes. Ela não foi para a Nigéria ainda, contudo, foi para vários outros países daquele continente, através do trabalho e de várias pessoas que ela conheceu estudando África.

Algum tempo mais tarde, foi aprovada no concurso da UNEB, para lecionar Literatura Africana em Língua Inglesa e percebeu que esta era uma disciplina que fazia diferença para os alunos em sala de aula. A professora considera que há algo inevitável para quem dá aula de África, de estudos africanos ou de literatura africana, pois metade do curso não é de África. Ela diz o seguinte:

⁷⁶ Curso Avançado em Estudos Étnicos e Africanos do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Metade do curso, principalmente as primeiras aulas, são espaços de catarse e purgação; não tem pra onde correr no começo dessas disciplinas. Você começa a dar aula de África, você tem que falar de racismo no Brasil. Inclusive, eu aprendi aqui, essa coisa de limpar a barriga. Eu tenho cada aluna, que cada vez chega com uma história de “Graças a Deus que minha mãe limpou a barriga”, que a avó fala, que fico horrorizada... Que a mãe delas ainda falam hoje que tem que limpar a família, que tem que limpar essa barriga quando tiver um neném: “Olha com quem você vai casar, não vai arranjar outro negão não”. Eu fiquei apavorada quando ouvi isso. Toda vez, na aula, que eu queria avançar um pouco, não era possível, principalmente porque a disciplina começa com a história da Lei 10.639, dos movimentos, que há várias décadas atrás vem pedindo pra incluir a história do negro no Brasil, desde Abdias ou antes de Abdias. Desde os abolicionistas está se falando da necessidade de olhar para o negro, para a situação do negro, para a inserção do negro na sociedade. Ainda hoje vivemos situações tais quais as que nossos antepassados viveram há 50 anos, há 100 anos atrás. Então, é um período de catarse até conseguir entrar na história da África, no que é Estudos Africanos, o que é estudar África.

Um outro ponto importante na entrevista de Paulina que vale destacar é a relevância dos coletivos negros na universidade, dos núcleos de estudos afro-brasileiros que, para além da sala de aula, são valiosos espaços de formação e mudança. Nesse sentido, ela destaca o AFROUNEB⁷⁷, e diz que:

Os alunos que passam por esse núcleo têm outra postura de vida dentro da universidade quando se formam; de consciência... tudo isso muda neles. Mudam, inclusive, no corpo, no cabelo, na sua identificação, aquela coisa de chegar com a cabeça raspada. Tem um aluno meu que só chegava com a cabeça raspada. Outro dia encontrei com ele no corredor e “olha o black do menino”, porque ele é negro de pele clara; o cabelo dele foi ficando cacheadinho porque ele foi permitindo o cabelo crescer, porque ele foi se descobrindo como negro na universidade, interagindo com outros alunos negros, com professores pretos, com a disciplina de África. As alunas também passam pelas mesmas transformações.

Paulina conta que elas/eles gostam da disciplina, gostam de debater conteúdos sobre África, de história da África, de humanidade na África, assim como as imagens negativas daquele território, oriundas da mídia. Tudo o que elas/es não sabem daquele continente, eles não sabem por causa da mídia e de Hollywood, pontua a professora entrevistada. Ela comenta, no entanto, que desde que ingressam no universo da graduação, as meninas demonstram gostar de conhecer as mulheres africanas, assim como se interessam pelos vídeos e demais imagens de povos, países e elementos africanos.

⁷⁷ Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAB/UNEB/ Campus V)

A entrevistada enfatiza também que, por ser um público do interior da Bahia, muita coisa acaba sendo muito nova para esses estudantes, apesar de o debate racial não o ser. Eles são alunos pretos do interior, são roceiros (como se fala de modo pejorativo), são camponeses do interior, isto é, são a população pobre do interior do Estado. Então, a experiência com racismo não é uma novidade para eles e isso significa dizer que não é que eles estão ouvindo falar: é que eles vivem isso. Muitos deles, inclusive, têm histórias horrorosas de racismo que viveram e vivem. Então, quando eles estão na sala de aula, esse é um momento de catarse, de falar com a professora, com os colegas, de debater. Somente depois é que têm espaço outras experiências acadêmicas, como os textos teóricos e literários, os autores africanos e filmes.

A docente salienta, ademais, que eles gostam muito dos textos literários e que, depois da leitura, são promovidos debates sobre os temas abordados. Para ela,

A aula de literatura não prescinde do texto literário, você tem que ler. Você pode não ler teórico nenhum, mas o texto literário você tem que ler. Você tem que saber o personagem, quem é o que faz, como se movimenta, como se relaciona. Depois você vai em um outro momento ler o teórico, ler outras análises, você tem que ter o seu material de trabalho que é o texto.

Paulina diz que aprendeu isso com Roland Barthes, com o estruturalismo, e que isso funciona para ela porque, na verdade, não há como falar de um texto literário sem conhecê-lo. Então ela chama a atenção da turma sobre a questão do tempo, pois vivemos no tempo de fazer tudo muito rápido, sem qualidade, e que leitura com qualidade demanda tempo e treino. A pessoa pode, com o tempo, ler um texto rápido e entender ele muito bem, mas só com treino. Segundo Paulina, leitura é treino, assim como escrita é treino. Logo, não se nasce aprendendo a escrever, do mesmo modo com que não se nasce aprendendo a ler. Conforme entende, existem estratégias de leitura e estratégias de escrita, e com o texto literário é a mesma coisa: há uma estratégia para ler um texto literário porque nada que está ali é aleatório.

A professora afirma que gosta de trabalhar com conto em sala de aula porque, como aponta, dá para explorar minuciosamente a escrita. Ela diz que em duas ou três aulas consegue trabalhar bem com esse gênero textual. Sobre textos mais longos e densos, a entrevistada afirma que, quando indica um romance e pergunta se leram, geralmente a resposta é negativa. Os alunos frequentemente dizem que não leram tudo, que só leram os primeiros capítulos, que não leram os outros ou que não leram a conclusão. Essa prática

gera dificuldades para a condução das aulas, explica a professora, e por isso o conto é o mais viável para a sala de aula. Para tanto, ela lança mão de detalhes da estrutura de determinado conto, a partir de questões como: Quem é essa personagem? Por que e sobre o que ela está em conflito? Porque ela faz isso? Por que ela pensou isso?

A respeito do contato com a literatura negra brasileira, diz que não tem tanto quanto pensa que deveria ter. Afirma que lê esparsamente um conto ou outro de Cadernos Negros, uma poesia ou outra, gosta de ler as poesias de Livia Natalia e que gosta muito de Sonia Rosa, de seus livros infantis, dentre eles, *O menino Nito*. Paulina afirma que lê Conceição Evaristo também, que gosta de Ponciá Vicencio e que já leu *Contos Eróticos*, de Cuti, mas que não acompanha a produção. No entanto, ela reitera que quando é necessário falar sobre a literatura afro-brasileira, aborda Domício Proença Filho, Machado de Assis, Lima Barreto, dentre outros.

É perceptível na fala da professora entrevistada que houve lacunas na sua formação acerca da literatura negra brasileira, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A entrevista nos permite entrever que teve contato com essa literatura fora do ambiente escolar, no Rio de Janeiro, convivendo com os colegas do grupo de estudantes negros. Conta que, como ela vivia na biblioteca, descobria muitos livros lá dentro e ia buscando por assunto. Cuti é um exemplo dessas descobertas. Contudo, em sua prática pedagógica, Paulina afirma que as literaturas africanas estão bem mais presentes.

A professora considera fundamental que uma professora de Literaturas Africanas conheça a história dos países africanos. Nesse sentido, afirma: “Sempre que puder é bom se esforçar para conhecer a história de um grupo, de um povo, de um país, de uma região”. Considera, portanto, que não sabe como é possível ler um autor ou autora sem conhecer o ambiente onde vivem e isso inclui a sua biografia, um pouco da história do país e um pouco da história da sua produção.

Acerca da disponibilidade de material em língua portuguesa e literaturas africanas no Brasil, de tradução de autores africanos no país, como a própria Chimamanda Adichie – autora que ela descobriu no doutorado e de quem gosta muito – Paulina comenta que este é um processo que ainda precisa ser ampliado e consolidado. Sobre Chimamanda Adichie, a professora informa que toda a obra dela está traduzida no Brasil, visto que a Companhia das Letras tem contrato com a escritora. Tudo, até o que não era livro, fosse palestra ou carta, virou livro, como o *Sejamos todos feministas* e o *Para educar crianças feministas*, destaca.

A esse propósito, salienta a professora entrevistada, a Companhia das Letras, como sendo uma editora que domina o mercado brasileiro no escopo das literaturas africanas tem publicado muito, e já se tem um material considerável. Não é suficiente, porém; tanto que, se for feita uma análise da produção existente, há várias críticas a serem feitas. Segundo Paulina, isso é um resultado comercial ocasionado pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que facilita o acesso às obras e as dissemina, mas, ao mesmo tempo, algumas questões se colocam sobre esse processo, tais como: Quem são esses autores africanos que são traduzidos aqui no Brasil e publicados? Como é que conhecemos a África? A resposta a essas questões está relacionada, a princípio, à situação de que tais escritoras/es são, geralmente, premiadas/os por instituições portuguesas e brasileiras, ligadas à área de literatura, que possibilitam um largo conhecimento de suas produções. Pode-se aqui citar aqui o Prêmio Camões, recebido por Mia Couto, Luandino Vieira, José Craveirinha, Germano Almeida e Paulina Chiziane.

Paulina salienta que muitos textos produzidos na África, literários e não-literários, passam pelos EUA para depois vir para o Brasil; dificilmente um teórico africano é traduzido direto para o Brasil, sendo uma das exceções é Achille Mbembe, cuja tradução aqui no país foi feita do francês. Dessa forma, muitas obras de intelectuais africanos renomados demoraram a chegar ao Brasil, pontua a professora.

Não só a questão do conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras é problemática para estudantes negras/os brasileiros, devido ao alto curso dos cursos de idiomas e a formação incipiente nas escolas, o que impossibilita o contato com obras importantes de autoras e autores de literatura e teóricas e teóricos estrangeiros, africanos ou afrodescendentes. O tema da tradução destas obras também apresenta melindres e controvérsias, considerando, sobretudo, o processo de seleção pelas editoras. Nessa direção dos questionamentos de Paulina, Geri Augusto (2017) aponta que:

Nosso pensamento sobre tradução, sejamos atores públicos ou estudiosos, não pode ignorar esta imbricação de raça, oportunidade e idiomas. Não deveríamos ignorar o impacto da escravidão colonial, do “Jim Crow” (leis segregacionistas do Sul dos Estados Unidos anteriores aos movimentos pelos direitos civis), apartheid, ou teorias científicas racistas de aprendizagem e conhecimento sobre a prática e o estudo da tradução, ou sobre o que é selecionado para tradução. Temos que dialogar sobre isso e transgredir aqueles limites artificiais, em publicação, nas salas de aula... e nas feiras internacionais de livros. A língua não deve nos separar (AUGUSTO, 2017).

É possível estender essa discussão para a o problema do tema da publicação de obras de literaturas africanas aqui no Brasil. Acredita-se que, por força da Lei 10.639/03, algumas editoras têm investido em quebrar barreiras, a exemplo da Kapulana, que tem se dedicado a publicar obras de escritoras/es negras/os como Aldino Muianga, Tsitsi Dangarembga e Akwaeke Emezi, antes pouco conhecidos por aqui.

Essa dificuldade de transposição dos muros se dá porque uma sociedade racista e excludente como a brasileira não admite que as vozes literárias negras sejam ouvidas/lidas e não se permite conhecer o que estas vozes têm a dizer, pois os inúmeros casos de discriminação racial que ainda pairam sobre os corpos negros demonstram o quanto escritoras/es negras/os são vistas/os como inferiores e incapazes.

A ausência dessas/es escritoras/es em muitos festivais literários, nas grandes livrarias e no mercado editorial, de modo geral, evidencia a não aceitação dessa presença nas Academias de Letras, a exemplo do que ocorreu com a escritora Conceição Evaristo, que não teve seu nome aprovado para ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. estes são reflexos de ações impetradas pela branquitude, para excluir a população negra de determinados espaços, sobretudo, os de poder e visibilidade. O Mercado Editorial é um dos lugares de exclusão, vide a invisibilidade dos *Cadernos Negros*, explicitada na fala de Esmeralda Ribeiro no livro *Africanidades e Relações Raciais*, organizado por Cidinha da Silva⁷⁸:

A nossa experiência em relação a tentativas de expor as nossas publicações nas livrarias de grande circulação na cidade de São Paulo tem mostrado que isso é praticamente impossível. Os argumentos são sempre os mesmos: diz-se que nossos poemas ou prosa não vendem. Ou, simplesmente, não dizem nada e não aceitam os livros. Já tentamos trabalhar com uma grande distribuidora do estado, porém, foram criados tantos empecilhos para a entrega, a forma de envio etc., que acabamos desistindo. As lojas dos aeroportos e da rodoviária da cidade também não mostram interesse em ficar com os nossos livros, por mais que mandemos para análise. (RIBEIRO, 2014, p. 101)

A questão que se interpõe, nessa conjuntura, é: por que a literatura negra incomoda tanto? Assim como ocorreu com Carolina Maria de Jesus, que a despeito de expressivo número de publicações de sua obra *Quarto de despejo*, caiu no ostracismo, a burguesia branca-hétero-masculina teme a voz e a escrita negra, pois ela a incomoda e pode lhes “tirar o sono”. A resistência está nas editoras pequenas, nas publicações bancadas pelos

⁷⁸ SILVA, Cidinha da. **Africanidades e Relações Raciais: Insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

próprios autores, nas inserções nas escolas e academias, via professoras/es comprometidas/os com uma educação antirracista.

Nesse sentido, se a Lei 10.639/03 fosse cumprida efetivamente, enquanto política pública, o cenário seria diferente. Algumas mudanças ocorrem, é certo, como, por exemplo, as decorrentes do aumento de professoras/es negras/os no Ensino Superior, na graduação e na pós-graduação, os quais são responsáveis por inserir essa literatura nas salas de aula, além de ações protagonizadas por educadoras/es não negras/os, aliadas/os na luta antirracista, ainda que os currículos permaneçam pautados numa epistemologia branca, hegemônica e colonizadora.

Retomando a trajetória de Paulina, ela conta que, por incrível que pareça, apesar de ter estudado Guerra civil na Nigéria, literatura nigeriana, Chinua Achebe, o lugar de Chinua Achebe na constituição da literatura nigeriana; e depois tendo estudado Chimamanda Ngozi Adichie, ícone da terceira geração da literatura nigeriana – ambos escritores diaspóricos que escrevem de fora sobre a Nigéria – ainda não conheceu a Nigéria. Isso porque recebeu mais de uma recomendação, inclusive de uma nigeriana, para não ir “porque mulher, sozinha, andando nas ruas da Universidade, da cidade, é perigoso”. Então, ela desistiu de ir àquele país, porém, continuou com a ideia fixa de ir à África. No ano de 1996, Paulina fez a sua primeira viagem ao exterior: foi para os EUA, a um congresso de 40 anos de publicação de *O Mundo se despedaça*, do escritor nigeriano Chinua Achebe, em congresso de literatura em Austin, Texas, na Universidade do Texas.

Então, ela foi o CEAO, Centro de Estudos Afro-orientais, da UFBA, trabalhar e estudar e, no segundo ano, apareceram as primeiras viagens dos professores para ela organizar, e apareceu um *workshop* em Dakar, Senegal, do Codesria (Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África).

Em 2008, Paulina fez sua primeira viagem para a África. Ela narra que ficou muito animada, pois sempre teve uma relação idílica com esse lugar. A professora pensa ser normal esse sentimento. Embarcou sozinha e, quando chegou ao Senegal, ficou encantada, “enlouquecida”, pois, segundo narra: “é tudo lindo, foi emocionante ver um Baobá. Conheci muitas pessoas interessantes no Senegal”.

Também foi para Burkina Faso, a convite de um amigo, para participar de um evento. Do Brasil foram ela e Jacques d’Adesky, do RJ, em 2010, mas antes disso ela já havia voltado ao Senegal de férias com uma amiga. Depois aconteceram outras viagens: ela foi em uma reunião no Egito, momento em que o clima estava tenso devido a questões políticas, relembra; esteve lá um ano antes da Primavera Árabe, no Cairo, e visitou as

pirâmides, viu as escavações e achou tudo lindo, porém, tudo muito pobre. Narra que, em volta, os prédios, embora acabados, pareciam favelas verticais, sendo tudo muito estranho, muito sujo. Paulina conta que, na ocasião, conheceu pesquisadores do Egito, assim como profissionais distintos.

Esteve também em Moçambique para um Congresso. Além disso, foi na África do Sul participar de um congresso, onde quis ir em Pretória, Soweto, na Casa de Nelson Mandela. No momento, aproveitou para visitar o Museu do Apartheid e relata que sentiu vontade de chorar o tempo todo. Ela conta que:

Estive no Museu duas vezes, olhei, olhei, olhei... Conhecer a África de perto assim é interessante para não ficar achando que todo mundo é irmão só porque é africano e só porque é preto. Simplesmente por isso; pois tendemos a unificar, mesmo nós pesquisadoras/es. Primeiro, nós não entendemos a cultura islâmica, muçulmana. Senegal, por exemplo, é um país muçulmano, há um monte de coisa que você simplesmente não entende se você não ficar lá durante um tempo. A própria poligamia, que eu não entendo de poligamia, mas é lógico que existem os motivos históricos da poligamia, que achamos tudo muito tranquilo porque é a cultura deles, só que não é! A mulherada não gosta, elas aceitam. A lei diz que não pode tratar as mulheres de forma desigual, mas você vê que o homem trata a mulher de forma desigual. A mais jovem é com quem ele vai mais sair, dar presente, passear de carro, querem só andar exibindo a mulher nova. Não é muito diferente do que vimos aqui no Brasil. Só que a situação da mulher é um pouco mais complicada, ao meu ver. Existe um preço alto que se paga no Senegal, sendo uma mulher mais velha que não tem marido.

Para Paulina, aqui no Brasil tem essa pressão, mas para elas lá é pior ainda. A professora conta que conheceu uma pesquisadora que veio para o Brasil, através de um programa, do Senegal, a qual pagava um preço alto de ser difamada na universidade, nos jornais e na televisão porque não tinha marido.

Um lado positivo percebido por ela no Senegal é que a mãe que tem que sair pra trabalhar não vai ser execrada porque seus filhos não ficarão sozinhos, já que as famílias são numerosas, sempre tem um mais velho, um adulto ou mais jovem dentro de casa para cuidar. Então a mulher vai sair pra trabalhar onde quiser, que seu filho estará em casa com a família. No seu caso, por exemplo, quando foi para Salvador estudar e trabalhar, deixou a filha com o pai e foi muito criticada por isso; diziam que ela havia a abandonado. Nesse sentido, Paulina questiona:

Desde quando deixar a filha com o pai é abandono? Se ela tem pai, perfeito, com saúde, que trabalha, gente boa? Lá no Senegal não tinha

esse estresse. Essa coisa da família, ou da aldeia, que cuida da criança, é fato. Não tem isso de menino de rua abandonado, passando fome, pedindo, não tem isso. A família cuida. Nisso eu me lembrei muito da minha história.

Paulina enfatiza que ter ido para a África foi muito bom, mas que, entretanto, percebeu pontos negativos como o clareamento artificial da pele, que não há no Brasil. Nos Estados Unidos, e nos continentes da África e Ásia, essa é uma prática comum. A entrevistada diz ter observado que as mulheres mais radicais andam com o cabelo rastafári, com o cabelo *black*, porém há muitas com peruca e a pele clara, fazendo isso para agradar ao homem, já que para o homem daquelas regiões é mais bonito a mulher com a pele clara.

Falo às vezes para minhas alunas e meus alunos que deveríamos ter a liberdade de fazer o que quisermos com o nosso corpo, só que não temos e ficamos pensando que o que a gente faz é porque quer. Uma mulher ou adolescente que alisa o cabelo, lógico que ela tem o direito de alisar, como eu tenho o direito de trançar, de fazer rastafári, de pintar a ponta de verde, de amarelo, de raspar, de ficar careca. Eu tenho o direito de fazer a estética do meu corpo, de usar como eu bem entender. Contudo, não dá para negar que quando alguém alisa é porque se olha no espelho com o cabelo natural e se acha feio, porque te ensinaram que cabelo natural é feio. Então, você alisa, mas você acha que alisa porque você quer, mas não é porque você quer. Só que você não sabe ou você nega. Lá na África, a regra é andar de peruca. Eu acho louco isso. Vi essa prática em Moçambique, na África do sul, em Burquina Faso.

A respeito do currículo de Letras da UNEB, a docente destaca a existência de um debate interminável no *campus* onde leciona. Uma das propostas é que haja mais disciplinas de literatura, bem como literatura comparada e optativas, porque o currículo não tem espaço adequado para as literaturas. Caso a/o docente queira dar um curso só de literatura, ele tem que inventar um minicurso, que não é obrigatório para as/os discentes. Mas isso pode não alcançar sucesso por falta de público, por causa do horário, ou por outros motivos. Caso fosse dentro do fluxograma, se tivesse abertura para fazer um curso só de literaturas africanas, por exemplo, não há esse espaço, pois o currículo é muito fechado e os cursos de Letras não são uniformizados, relata a entrevistada. Segundo ela, há um fluxograma no *campus I*, em Salvador, e outros nos demais departamentos onde

são oferecidos os cursos de Letras. Assim, só será possível haver alguma mudança com uma reforma do currículo, que está acontecendo neste momento⁷⁹.

A esse respeito, ela sinaliza que:

Quando ministro Teoria Literária, por exemplo, eu seleciono alguns autores clássicos para ilustrar, algum conto, uma teoria do conto. Posso selecionar da literatura brasileira, americana, inglesa, ou qualquer texto literário que me sirva de instrumental para demonstrar a estrutura de um conto. Como sou professora de literaturas africanas, vou escolher autoras/es africanas/os. É lógico, seleciono um inglês, um americano, mas incluo também o afro-americano ou o africano.

Para fundamentar a análise literária, a professora afirma que seleciona clássicos da teoria literária, como Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Roland Barthes e que, dentre os africanos, opta por textos de teoria da literatura, os quais abordam o fazer literário, como Luís Kandjimbo, entrevistas de Chinua Achebe sobre o que é Literatura Africana, e algum texto que aborde o debate sobre a universalidade da literatura e dos temas. Ademais, relata que trabalha ainda com Edward Said e Laura Padilha.

Orixá didè

Arranca as percatas de seu cavalo
e nele galopa com os pés no chão.
Solta um grito que se espeta no alto
e,
repetido,
saúda a terra com a majestade de sua presença.

Dança sem a calma das horas,
pois seus braços se erguem para fora do tempo.

Caminha com sua carne de mito
e, quando vai, não parte.
Apenas se banha em seu próprio mistério.
Livia Natália

⁷⁹ No próximo ano, 2022, será implantado um novo currículo de Letras na UNEB, agora uniformizado e com a disciplina Estudo das literaturas Africanas de Língua Portuguesa como obrigatória.

Doutor José Ruy leciona Literatura e Cultura afro-brasileira e Literaturas Africanas e outras disciplinas de literatura, juntamente com as/os outras/os colegas da área de Literatura. Ele procurou se especializar em Literatura e Cultura afro-brasileira, realizando pesquisas nessa área, desde a graduação até o mestrado. Desenvolveu no mestrado uma pesquisa envolvendo Memória e Identidade cultural nas canções de Caymmi. O recorte que fez nessa investigação foi justamente a questão da afrobaianidade, buscando entender como Dorival Caymmi lida as questões negras, negro-mestiças e africanas nas suas canções.

José Ruy conta que também trabalha com representações na TV e que costuma contar o número de personagens negros nos enredos das novelas, sempre percebendo mais brancos que negros. Com isso, debate com suas/seus alunas/os a representação do corpo negro, de como ele é interpretado e narrado, tanto na literatura quanto na televisão, no cinema, nas artes visuais, sem deixar de mencionar as fotografias e os fotógrafos estrangeiros que, até o século XIX, registravam pessoas negras como algo exótico. Apesar das intenções, hoje essas fotografias são hoje muito importantes e interessantes porque registraram, a partir do que foi visto como “exótico”, representações ou memórias de povos negros no passado, indicando fatos como, por exemplo, o de pessoas com escarificações representativas das etnias daqueles povos, sobre as quais se pensava que fossem cicatrizes advindas de maus tratos. Portanto, é significativo que o registro fotográfico tenha nascido de um interesse sobre o estranho, o diferente ou exótico e que hoje isso nos possibilite outras compreensões.

O professor José Ruy explica que trata dessas questões em suas turmas por considerá-las importantes e destaca que descobriu, em viagem ao Benin, o quanto essa representação visual é importante para conhecer as etnias. Logo, o que antes pareceu “exótico” aos olhos de quem podia registrar, fornecia, agora, com o conhecimento hoje desenvolvido, pistas para se detectar quantas etnias e povos estiveram no Brasil. Assim, o que outrora fora feito com um viés negativo, agora pode ajudar as pesquisas a entender melhor a diáspora. Dessa forma, José Ruy utiliza as fotografias como importantes referências de pesquisa.

Afirmando-se como negro e homossexual, o professor enfatiza que em sua disciplina também discute literatura e gênero e que isso fica bem demarcado, fazendo com que suas/seus alunas/os vejam que o seu território é aquele. Segundo José Ruy, as/os discentes vêm que ele lida com facilidade e prazer dentro daquele território, fazendo com que percebam a naturalidade de fala, de gestualidade e de pensamento na condução

das aulas. Logo, em sua interpretação, quando tudo está coligado com o conteúdo a ser discutido e ensinado, há um aprendizado mais efetivo.

O entrevistado narra que, quando estava cursando o mestrado, subdividiu o projeto com seus alunos na graduação em Letras para analisar como acontecem as relações Bahia e África na música. Então, pesquisou junto aos discentes várias/os cantoras/es e artistas africanas/os que tiveram conexão com músicos, cantoras/es e artistas baianas/os, onde identificou uma cantora, Angélique Kidjo, que muito lhe chamou a atenção. José Ruy descobriu que ela já tinha vindo à Bahia, mantido contato com cantores e artistas desse Estado e gravado um disco sobre tal região e sua música. A partir dessa descoberta, ele conta que deu novos rumos à sua pesquisa, passando de Caymmi para Angélique Kidjo, mas destaca que tal migração não se deu, no entanto, de uma maneira abrupta e radical, uma vez que já estava explorando para além do local (Bahia) ao mais amplo (África).

O Professor José Ruy narra que há uma imagem interessante de Caymmi, de quando este visitou Angola, entre as décadas de 80 e 90, por incentivo de um movimento feito por Chico Buarque e outros artistas para ajudar o povo angolano a se recuperar das tensões da guerra. Esses artistas, segundo o professor, decidiram viajar para Angola para fazer uma música e/ou um show lá e este foi um momento que os dois lados da guerra civil em Angola depuseram as armas, colocando-as de lado, para ouvir os cantores brasileiros. Entre os componentes desse grupo estavam Dorival Caymmi, Chico Buarque, Angela Maria, Nara Leão e Martinho da Vila (embora não se recorde ao certo deste último). José Ruy conta que, acerca desse episódio, houve um momento que Caymmi estava passeando sozinho pela praia, em Luanda, e foi flagrado pelas lentes de Olivia Hime, esposa de Francis Hime (ambos, parte da comitiva), olhando o mar fixamente.

A emblemática foto está na contracapa do CD *Mar de Algodão*, no qual ela faz uma homenagem a Caymmi, porque algodão era o nome que se dava carinhosamente a ele por causa do cabelo branco. Esse título é, portanto, a junção da cor do cabelo de Caymmi, branco, com o mar objeto de sua devoção e que gerou uma linda composição de título, avalia José Ruy.

O professor explica que Olivia Hime contou toda a história dessa foto em uma entrevista e que ela perguntou a Caymmi, quando passou: “Caymmi, o que você tanto faz olhando o mar?”, ao que ele respondeu: “Estou olhando o mar não, estou olhando a Bahia lá do outro lado”. Quando José Ruy soube desse relato, ocorreu-lhe uma inspiração muito grande, pois, simbólica e materialmente, um filho negro da Bahia, olhando da África para

a Bahia, assim como Caymmi, dividia esses dois territórios, essas duas margens, para a abordagem de questões ancestrais e afro-diaspóricas que estavam conectadas.

E foi essa imagem, como realça José Ruy, que Angélique trouxe quando escreveu a música “Bahia”; ela diz na música: “eu quero refazer a ponte entre Ouidar e a Bahia”. Ouidar é o ponto a partir do qual muitos negros escravizados foram embarcados e enviados ao Brasil. Assim, com seu verso, Angélique oferece referências e ressignificações. Tal como uma ponte, a ressignificação na questão da escravidão tem duas vias: o lado da dor, que retrata a brutalidade com que corpos e almas foram tratados na escravização, e o êxtase, que é a resiliência dos africanos em transformar essa desterritorialização em uma reterritorialização. Muniz Sodré fala dessa reterritorialização a partir dessas simbologias negras e é justamente isso o que ele trabalha em sua tese – a ideia de diáspora criativa, mas uma diáspora a partir da dor. A música é, nesse ínterim, o componente que amalgama essas diferenças, explicita o professor.

Sobre a disciplina que leciona, na UNEB, Literatura e cultura afro-brasileira, o Professor José Ruy salienta que ela possui a carga horária de 60 horas. Sobre essa questão ele declara:

Imagine ter 60 horas para falar de um repesamento de idéias, de histórias, de ancestralidade, de memórias, enfim. Eu tento da melhor maneira possível trazer para minha disciplina essas questões não só literárias, mas também culturais mesmo, pelo próprio conteúdo que eu trouxe para você. Eu trabalho com literatura e pós-colonialidade, depois tem raça e etnia, representação social do negro no Brasil, racismo e anti-racismo, literatura negra/afro-descendente e afro-brasileira, representação e autoria, o negro nas artes visuais e na música, linguagens midiáticas, a televisão, e, por último, a discussão de educação e ações afirmativas. Então, esse é o painel que eu tento trazer para minha disciplina, não só para trabalhar literatura, mas também para discutir as questões que estão paralelas e convergentes na literatura.

Nesse sentido, é possível perceber que o professor dá ênfase ao problema da reduzida carga horária da disciplina Literatura e cultura afro-brasileira frente à extensa quantidade de conteúdos a serem abordados. Ele explica que no currículo só há essa disciplina obrigatória, mas que há disciplinas optativas, como Literatura africana e Literatura baiana. Assim, afirma que o que ele não consegue abordar na disciplina obrigatória em termos de conteúdo e de análise de textos literários, ele complementa nas optativas, aproveitando para fazer um recorte para as/os autoras/es negras/os baianas/os de literatura negra, a exemplo de Livia Natalia, Wesley Correia e Landê Onawalê;

ademais, trabalha também com os Cadernos Negros. José Ruy explica que essa “manobra” trata-se de um “ajuste”, pois, dessa forma, vai ajustando os conteúdos, ao seu modo, sem desrespeitar o programa do curso, porque entende que não pode deixar de trabalhar na literatura baiana autoras/es negras/os e não somente Jorge Amado. O que o professor reitera, neste ponto, é que trabalha com Jorge Amado também, inclusive numa perspectiva negra, mas que não deixa de trabalhar essas/es autoras/es mais contemporâneas/os, mais novas/os; isso, inclusive, é uma fonte de inspiração para as/os graduandas/os desenvolverem seus trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Depois dessas disciplinas todas, José Ruy enfatiza que se pode observar um aumento no número de estudantes interessadas/os na área de estudos das LALINEB e que isso, para ele, é muito bom; há, segundo afirma, até mesmo um maior interesse por parte de estudantes de orientação religiosa mais radical. O professor informa às turmas que o conteúdo não traz questões religiosas, apesar de que essas questões perpassam toda a discussão. Ele explica que, por exemplo, na terceira avaliação da disciplina, traz textos de autoras/es que tiveram como representação personagens negros, tais como o *Bom Crioulo*, romance de Adolfo Caminha, que pode ser considerada a primeira obra literária na qual existe um protagonista negro. Mas questiona em que condições, entretanto, ele esta presente nessa obra, ao que ele mesmo responde:

Está presente como um subalterno, homossexual, sendo esta homossexualidade vista como uma doença, ou seja, existe o herói negro, visto como herói negro, o bom crioulo, porém, mesmo ele tendo uma representatividade forte no romance, sendo um protagonista, é descrito com características subalternizantes. Então, traz esse personagem, mesmo que não tenha sido escrito por um autor negro, é uma representação forte de como podemos analisar o negro na literatura.

José Ruy levanta a questão em torno de Machado de Assis, um grande escritor que, na época, não era visto como negro, dentro de um contexto histórico, social, cultural que o alienava, isto é, de não ser autoafirmativamente negro. O professor relembra, inclusive, que foi até feita uma propaganda da Caixa Econômica Federal que o colocava como branco e se questiona: “Imagine o professor de Literatura e Cultura afro-brasileira não destacar essas questões? Fica parecendo que Machado de Assis sempre foi um autor branco”.

Nesse sentido, resulta o entendimento de que há aspectos muito discutíveis que devem ser dosados numa correta avaliação da disciplina para contemplar o maior número

de referências. Todavia, as escolhas do professor podem direcionar para um bom rendimento ou não do aluno. A esse respeito, José Ruy lembra que esse resultado tem sido evidenciado nos próprios trabalhos de conclusão de curso, visto que as/os alunas/os têm discutido esses temas. Ele faz uma análise importante sobre a prática pedagógica:

Essa questão da prática pedagógica, à qual me referi anteriormente, essas questões sobre a África, são recorrentes nessa disciplina porque não deixam de ser uma fonte de referência, indiscutível (...) [para uma] disciplina de literatura africana que eu só dei uma vez - porque as disciplinas obrigatórias são obrigatórias - qualquer disciplina extra, você tem que ter carga horária, tem que ter tempo, tem que ter na matriz curricular e, às vezes, não conseguimos inserir uma disciplina optativa - só para alunas/os em curso de férias. Na disciplina de baianidades também abordamos essas questões, entretanto, durante o período no qual desenvolvo essa disciplina é o período que coincide com prática pedagógica, primeiro semestre. Assim, desde esse semestre, já sugiro que elas/es desenvolvam projetos nas escolas com ênfase nesses temas, porque é lei [a Lei 10.639/03] - e as/os graduandas/os precisam compreender a obrigatoriedade do seu cumprimento - para quando forem realizar suas atividades de prática pedagógica e estágio. Às vezes, peço que tragam das escolas o material que é usado para fazermos uma comparação, analisarmos se aquele material realmente é adequado. (...) Pelo interior, o que mais se vê é manifestação das igrejas evangélicas, e a maioria de minhas/meus alunas/os é evangélica. (...) Quando vou falar da questão da religiosidade, do candomblé, já tive discussões com várias/os alunas/os por não aceitarem fazer a atividade porque a religião não permitia. Tenho aquela coleção chamada Revista de História, uma revista que traz muitas reportagens interessantes, fiz assinatura durante quatro anos, então, eu tenho um acervo bem largo, e na disciplina há um momento que levo essas minhas revistas, meu ouro, e distribuo para eles dizendo: “leiam essas revistas aí e vejam o que tem de reportagem/matéria sobre o negro no Brasil”.

Ele conta que as/os estudantes folheiam as revistas e que, certa vez, caiu justamente na mão de uma evangélica uma reportagem sobre Exu que a levou à indignação. José Ruy conta que ela ameaçou trancar a disciplina e que, por isso, discutiram na sala. Depois, ele conversou calmamente com ela e lhe falou:

Sei que você tem a sua religião, há intolerância de todas as partes, contudo, estou aqui como educador e lhe pergunto como é que você vai lidar com essa questão em sala de aula? Vai ocultar mais do que já estão ocultadas essas referências imateriais no Brasil? A religião é um elemento importante nessa construção. Como é que vai ficar essa situação?

A aluna lhe respondeu, na ocasião, que faria uma disciplina ótima. Ele conta, ainda, que ela realmente foi bem sucedida na disciplina e no trabalho final de curso. Passado um tempo dessa situação, ela o agradeceu imensamente pelo fato de ele ter contribuído para sua formação, tendo sido ela aprovada em um concurso, no Estado, posteriormente. José Ruy enfatiza que é preciso saber lidar com esse tipo de situação; é necessário ter uma forma de convencimento, de performance pedagógica, muito mais pelo conteúdo intelectual docente que está no corpo, na alma. Ele argumenta que, como é do Candomblé, embora não seja iniciado, e como se assume como negro, isso transmite veracidade para as/os alunas/os. Então, explica essa percepção da seguinte forma:

Professor tem essa performance que eu chamo de artista, ou seja, uma mistura de arte com ativismo. Então ele sente que é um professor que escreve, que pensa, que cria arte por esse olhar negro; eu danço, canto, declamo poesia, visualmente me visto com as minhas armas, então isso está visível. Quanto mais a gente visualizar, tornar visível, melhor a apreensão delas/es [das/dos alunas/os]. Acredito que conteúdo intelectual tem que ser casado, porque é muito pessoal e afetivo; se você não se identifica com(o) o negro, para dar uma disciplina como essa, fica difícil; o próprio recorte que eu faço (é certo que outras/os colegas vão fazer outros recortes e essa diversidade é interessante - os olhares negros sobre essa temática), mas quando eu trago essa perspectiva, creio que ela é bem aceita pelas turmas, porque eles vêem que é uma perspectiva inicial, adequada, para que, a partir dali, desenvolvam suas próprias convicções.

Acerca desse processo de identificação com a temática racial, José Ruy defende que falta muita identificação por parte das/dos docentes brancas/os. Ele narra que, no Departamento onde leciona, quando há projetos sobre raça e gênero, já direcionam para ele. Houve uma ocasião em que foi apresentado na reunião de Departamento um projeto da reitoria para desenvolver eventos de debates sobre essa temática e que foi questionado quem se interessava em desenvolver o projeto; nisso, uma colega dele disse, em tom de brincadeira: “Coisa de preto e de viado é com José Ruy!”. Ele diz que olhou e perguntou: “Como é?”. Levou um pouco na brincadeira e, de forma particular, lhe falou:

Colega, você me conhece, como educador. Você é uma pedagoga, sabe que isso não é apenas um problema meu, por ser negro e gay, mas é nosso. Você, como mulher, também tem que lidar com essas questões, você é uma educadora, uma pedagoga, não pode agir dessa maneira.

Em seu Departamento, todos os professores que desenvolvem atividades com essa disciplina são negros. Em relação a esse fato, José Ruy comenta que isso não quer dizer

que esteja essencializando a disciplina a uma cor específica do professor, a uma raça específica de professor. E reafirma:

Nós professoras/es somos ativistas. Eu tenho meu partido, então é esse partido que eu tomo; vou partir dessa própria diretriz que é a existência de uma lei que não precisava, mas precisou dessa lei para que pudéssemos “fechar” todas essas teorias em um plano mais concreto de formação.

Há uma tendência na associação das discussões raciais ou dos projetos a serem desenvolvidos nos departamentos, de cunho étnico-racial, com as/os docentes negras/os, o que corrobora a tese que há uma prática recorrente, fruto do racismo institucional, em se colocar os estudos étnicos, africanos, afro-brasileiros, em nichos. Há, ainda, um problema em se estabelecer, assumir e efetivar, uma política na instituição responsável por determinar, em todos os setores, administrativos e pedagógicos, o compromisso com o combate ao racismo, inclusive institucional, na perspectiva de evidenciar na gestão, no ensino, na pesquisa, na extensão, em todos os cursos e nos seus projetos político-pedagógicos, que estes temas, e campos de estudos, são parte constituinte da universidade, e não um apêndice. É o que se espera de uma universidade declaradamente negra, indígena, popular, inclusiva, democrática e pioneira na adoção de cotas para ingresso de estudantes negras/os.⁸⁰

Quanto ao seu interesse pela África, o entrevistado conta que vem já de algum tempo e está relacionado à religião de sua família, pois ele é filho de Testemunhas de Jeová (TJ) e que sempre lhe chamou a atenção nas publicações das TJ, nas revistas Sentinela e Despertai, recebidas todos os meses, fotos de pessoas dessa religião em vários países da África. Ele conta que observava as roupas coloridas e ficava encantado com as imagens da África; que assim foi desenvolvendo um aprendizado meio que autodidata, de se interessar por leituras sobre o povo negro, sobre história da África. José Ruy ressalta que não teve uma formação escolar nesse sentido, até porque estudou em uma escola adventista durante dez anos e que esse tipo de conteúdo não era discutido nessa escola. Portanto, ele tinha tudo para ser um jovem alienado no sentido de não se assumir como negro, mas que, no entanto, só que via a necessidade de se entender, já que sua mãe é mestiça e seu pai é negro.

⁸⁰ A partir de 2022, a UNEB será administrada por duas mulheres, pela primeira vez em sua história: o cargo de reitora será ocupado pela Professora Adriana Marmori, e o de vice-reitora, pela Professora Dayse Lago, o que representa um marco na instituição.

O professor entrevistado tem cinco irmãos, cada um de uma mãe. Segundo ele, de todos os irmãos ele é o mais claro e, em face disso, sempre teve interesse em aprender sobre essa identidade negra, já que em sua casa não se discutia essa questão. Todavia, conta que só foi aprender, de fato, quando entrou na Universidade, quando começou a pesquisar; e que foi nesse momento que isso se aflorou de vez e afirmou o que já estava afirmado dentro dele. Tudo isso vem sendo desenvolvido na sua prática profissional aos poucos, conforme percebe e narra, porque, durante um bom tempo, foi obrigado a não enxergar sua identidade negra. Com o tempo, José Ruy entende que foi se aprimorando e assenhoreando-se desse lugar, tomando para si como uma forma de identidade, inquestionável e intransferível.

O professor José Ruy afirma que não teve contato com o movimento negro e que sua relação com os movimentos negros se dá a partir dos seus integrantes, o pessoal do MNU, da APNB e da CEN. Ele conta que conhece pessoas de diferentes coletivos, diferentes movimentos negros, mas que não faz parte, efetivamente, de um grupo de militância, nem de grupos políticos ou partidários. Sente-se em um entre-lugar, um intelectual em trânsito. Desde pequeno, ia com sua tia para as rodas de capoeira, para as festas de terreiro e que, quando voltava, tinha que ler a bíblia com sua avó. A partir dessa conjuntura profissional e familiar, evidencia que sempre se sentiu bem nesse intercâmbio, contudo, tem o seu lugar de estabilidade. Ressalta que não sabe se isso seria uma forma de alienação, porém, reflete que milita de uma outra forma, não apenas levantando bandeiras ou participando de ações mais concretas de enfrentamento – seu enfrentamento, segundo entende, é mais ameno no sentido que se sente confortável em não ficar muito preso em determinados dogmas ou padrões de militância. Contudo, José Ruy reafirma não deixar de ter o seu discurso afirmativo e político.

O professor entrevistado explica que *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, lhe conduziu para o curso de Letras, pois, quando leu essa obra, antes da graduação, ainda na escola, ficou encantado com um jagunço que Cunha cita como o mais rebelde, mais corajoso e mais destemido, o Pajeú, o único negro que fazia parte do núcleo central dos jagunços e chefe da guarda de Antonio Conselheiro. À época, ele ficou encantado, visto estar sempre procurando, ainda que inconscientemente, uma referência negra na literatura, uma presença negra nas leituras que fazia. José Ruy enfatiza que foi uma professora de língua portuguesa que lhe deu esta obra e, salienta:

A partir disso eu comecei a pesquisar a guerra de Canudos; tornei-me um pesquisador dessa guerra. Tanto é que ganhei dois concursos literários, da UNEB, realizados especialmente para as comemorações de Canudos. Ganhei dois prêmios literários. Conheci Manoel Neto [pesquisador do Centro de Estudos Euclides da Cunha, órgão da UNEB]. Já estava ligado à UNEB sem saber que, depois, seria professor desta instituição. Depois, quando comecei a pesquisar o período em que Euclides da Cunha viveu e escreveu *Os sertões*, constatei que a representação do negro era a mesma de Adolfo Caminha, ao escrever *O Bom Crioulo*, ou seja, embora fossem homens fortes, destemidos, a referência do negro sempre era de subalternidade. Para mim, portanto, não adiantava ver o negro como representação principal se essa representação era subalternizante. Euclides da Cunha se baseava numa ciência positivista onde o negro era visto sob a ótica da degenerescência. Logo, ao mesmo tempo em que eu me encantava com a obra de Euclides da Cunha, tinha uma certa restrição em relação a ele por conta dessa postura. Em seguida, fui pesquisar Lima Barreto, visto, naquela época, como um escritor negro que tinha a possibilidade de transformar essa imagem estereotipada; rejeitado na Academia por não fazer parte das altas rodas da sociedade literária do período. Fui percebendo que, aos poucos, isso poderia ser uma forma de trabalho para mim, de estudar e pesquisar tal tema como se fosse uma forma de me assumir como negro, ou seja, trazer essas representações do negro no Brasil, pois, a partir do momento em que pesquiso, também me represento.

O entrevistado recorda o apoio que teve de uma professora negra, Egídia, ainda viva – única representação negra que ele tinha na escola adventista – e foi ela quem lhe estimulou à leitura, ao universo da literatura. Ele a via como uma mulher inteligente, culta; uma referência para sua prática, pois ele pensava em ser um professor como ela, de leitura e de formação cultural excelente e que estimula os alunos a terem essa informação sobre o negro. Ainda que ela não discutisse essas questões negras, a própria presença dela, sua figura, lhe estimulava a isso. Foi ela quem lhe deu essa orientação mais direta em relação à leitura, à literatura; os colegas brigavam para que ele fizesse parte de seus grupos porque sabiam que ele era o mais esforçado, o que lia mais, o que mais gostava de literatura, porém, era ela quem escolhia de qual grupo ele iria participar. Ele considera que essa era também uma forma que a professora encontrava de mostrar para ele o quanto esse estímulo era importante. A esse respeito, ele considera que o/a professor/a deve mostrar para o aluno uma certa experiência, um certo exemplo em sua opinião e a que postura da sua professora Egídia foi fundamental para a sua formação. Sobre sua experiência leitora, José Ruy relata:

Li muito desde pequeno. Hoje em dia eu me considero um leitor voraz. Sou louco por livros, vou comprando e, na medida do possível, vou

lendo, contudo, não tive uma literatura negra como base da minha formação de leitura, até porque pensar um leitor negro de uma literatura negra, de autoria negra, não era uma perspectiva pedagógica da época. Não existia essa discussão sobre ser uma escritora negra, um escritor negro, uma leitora negra, um leitor negro, não havia isso. Só vim realmente perceber essa necessidade de ler mais autoras/es negras/os na graduação. Não foi uma prática adquirida desde pequeno, desde adolescente, mas, sim, na universidade, e mesmo assim com muito custo, porque na graduação não tinha disciplina específica, como na UNEB. Era uma leitura esporádica de autoras/es negras/os, ou daqueles que chegavam a mim como autoras/es negras/os. Carolina Maria de Jesus foi uma das poucas que chegou até a mim, mas não se discutia essa questão racial de Carolina; sim, ela era negra, entretanto, não se discutia essa perspectiva na sua obra. Se dizia, na graduação [realizada na UFBA], que era o texto de uma favelada, empregada doméstica; [mas] posteriormente, lendo Carolina Maria de Jesus, percebi a questão negra mais evidente, pois antes a parte social era mais destacada. Agora, para mim, a perspectiva negra é principal, tomou o protagonismo dessa imagem social; a partir da representação negra de Carolina é que as outras questões - social, educacional, literária - a circundam. Dessa forma, foi a partir da graduação que comecei a ter esse interesse; quando comecei a me assumir como negro. E eu digo que é um processo porque, durante muito tempo, ficamos alienados desse aspecto da imagem negra e para descolonizar a mente leva tempo. Não digo que eu esteja totalmente descolonizado, penso que você também não está totalmente descolonizada; estamos sempre em um processo de aprimoramento, a partir das referências negras e ganhando mais experiência, como, por exemplo, a que obtive por meio da viagem que fiz à África.

José Ruy destaca que leva para a sala de aula as experiências vividas nesses espaços e as/os alunas/os ficam encantadas/os com suas histórias, com a visibilidade da sua performance. Ele considera que a experiência que teve em África só fez melhorar seu trabalho, sua performance, e que ela lhe levou à música como referência, além da literatura. Para ele, essa performance visual intelectual étnico-racial do professor, além de dar credibilidade ao discurso, também motiva as/os estudantes a verem que é possível um professor negro trabalhar essas questões, um professor negro gay que enfatiza outras perspectivas, já trazendo a noção também da orientação sexual e da sexualidade para a sala de aula. Segundo coloca, essa visualidade, essa performatividade negra não é apenas intelectual; o conteúdo é também ancestral, de memória, de afirmação mesma da sua identidade.

José Ruy menciona, ao longo da entrevista, sobre o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIPE), uma disciplina do curso de Letras oferecida todo semestre, e relata que há um tipo de texto a ser desenvolvido em cada semestre: no primeiro, é resenha, no segundo, artigo, e nos quarto e quinto semestres é o projeto de pesquisa, momento no qual

a/o discente começa a pensar no projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao chegar nesse ponto, relata o entrevistado que muitos se conectam com a sua disciplina, pela qual as/os graduandas/os foram inspirados. Esta não é uma regra, todavia, uma vez que todos sabem da existência da Lei 10.639/03 e de sua obrigatoriedade, junto ao fato de que ele os alerta para pensarem no desenvolvimento de atividades que contemplem o conteúdo dessa Lei nos componentes de estágio e prática pedagógica, é comum que os estudantes adentrem por esse caminho na pesquisa do TCC. Segundo conta, algumas/alguns discentes não acolhem a proposta até o final e outras/os lidam com a temática na disciplina língua portuguesa. Ele conta que já teve alunas/os que trabalharam com termos e expressões sobre o negro - como é que o negro é visto através da oralidade; que outras/os já trabalharam com literatura, especificamente, com literatura contemporânea, como Ferrez, literatura e marginalidades, literatura marginal, poesia marginal e, obviamente, trabalharam com autoras/es negras/os. A partir desse momento, José Ruy observa que os estudantes começaram a pensar realmente nos conteúdos desenvolvidos em sua disciplina e, com o tempo, aprimoram esses estudos a ponto de, no TCC, apresentarem trabalhos muito bons sobre literatura negra e/ou literatura afro-brasileira.

José Ruy comenta o grande avanço representado nos trabalhos. É evidente que nem todas/os apresentam um bom desempenho, pois não é possível forçar o aluno a escolher apenas essa área, contudo, é importante que adquiram consciência de que, ao chegarem na Educação Básica, deverão desenvolver esses conteúdos. Ele destaca que sempre é convidado por ex-alunas/os para falar sobre o Dia da Consciência Negra nas escolas, tanto para alunas/os quanto para professoras/es, e que já fez várias formações em cidades da região, bem como já foi professor da PARFOR. Assim, ele é considerado uma referência, por atuar nesse campo, em seu departamento, e frisa que gostaria do envolvimento de outras/os colegas.

José Ruy aponta que está sempre se atualizando para ministrar a disciplina acerca de autoras e autores e de teóricas e teóricos. Ele comenta que costuma utilizar o livro de Florentina Souza, *Afro-descendência em Cadernos negros*, pois o considera basilar, assim como adota obras de Joelzito Araújo, David Brookshaw, Eduardo Assis Duarte, Zilá Bernd, Kabengele Munanga, Stuart Hall, Lilian Schwartz, Paul Gilroy e Henrique Freitas – um teórico do qual gosta muito, pois trabalha com a literatura de terreiro e traz Mãe Stella de Oxossi como referência – além de Muniz Sodré, Achille Mbembe, Yves

Mudimbe, Severino Ngoenha, dentre outras/os utilizadas/os para pensar a reinvenção do mundo negro e africano a partir de uma perspectiva local. Ele traz, ainda, Milton Santos para pensar o global, porém, numa perspectiva local.

José Ruy destaca que adota uma postura pós-colonial por ser uma opção teórica de descolonização, mesmo sendo, também, a pós-colonialidade um problema teórico, visto que, quando se pensa no pós-colonial, é com base em teóricos que desenvolveram essa perspectiva a partir do ocidente. José Ruy elucida que, a partir de África, há vários teóricos que discordam dessa questão, só que é preciso ter em mente que no continente africano a pós-colonialidade parte de um movimento surgido no ocidente, os estudos culturais, com Stuart Hall e Paul Gilroy, dentre outros. O professor entrevistado comenta que seu orientador lhe alertava a refletir o pós-colonial a partir de referências africanas e não das ocidentais e que há várias/os pesquisadoras/es na América Latina que trabalham com essa tendência temática. Relembra, inclusive, que se deve questionar, segundo aprendeu, a pós-colonialidade concebida no mundo anglófono.

Sendo assim, ele reforça a importância de dar ênfase aos estudos africanos realizados no próprio continente. No caso das literaturas africanas de língua portuguesa, o professor considera imprescindível o estudo destas no curso de Letras, porém, defende a ampliação para abarcar estudos das literaturas africanas de língua inglesa e de língua francesa, já que estas também têm relação com a diáspora no Brasil. Para ele, portanto, não deveria ocorrer tanto distanciamento.

Nesse aspecto, um problema que se coloca é a falta de tradução das obras, bem como o não domínio de línguas estrangeiras por parte de docentes e discentes para proceder à leitura no original. Nesse sentido, faz-se imprescindível que a universidade, por meio de seus centros de estudos, grupos de pesquisa e cursos de pós-graduação, considerem a possibilidade de realizar traduções de obras teóricas e literárias, de autoras/es africanas/os fundamentais para o conhecimento do pensamento africano, tanto em África quanto na diáspora e, ainda, promover cursos de língua estrangeira, de forma mais democratizada e acessível para estudantes ingressos pelo sistema de cotas e para o corpo docente. A UNEB, juntamente com as demais instituições de ensino superior, por exemplo, poderia destinar uma parte do orçamento de suas editoras (ou buscar financiamentos externos) para realizar essas traduções. Nesse sentido, investir na publicação de obras da literatura negra brasileira em inglês, francês e alemão, por exemplo, também seria uma valiosa possibilidade de fazer circular o pensamento negro

brasileiro no exterior. A professora Geri Augusto⁸¹ também defende essa ideia de que “a língua não deve nos separar”, e sugere:

(...) com toda a devida humildade, (...) pode ser hora de uma “Série dos Escritores Afro-Brasileiros” selecionando, traduzindo e publicando em um formato acessível o melhor do que a rica literatura afro-brasileira pode oferecer, e que o resto do mundo merece e precisa conhecer. Melhor mesmo seria combinar com um programa em reverso: seleção sistemática, tradução em português e publicação dos melhores da literatura de África e da diáspora, escrita em inglês e francês (AUGUSTO, 2018, p. 22).

Nesse âmbito, o professor entrevistado José Ruy relembra que quando começou a lecionar a disciplina Literatura e Cultura afro-brasileira, no bojo da Lei 10.639/03, foi em busca de projetos e programas no Ministério da Educação, na Fundação Palmares para adquirir material que pudesse lhe auxiliar, e que recebeu muito material, mencionando, inclusive, que tudo o que lhe foi enviado está na biblioteca do Departamento, para servir de fonte de pesquisa para as/os discentes.

José Ruy ressalta que a existência da Lei 10.639/03 fez com que as editoras prestassem atenção nesse filão e que atualmente é possível ver nas livrarias a nossa literatura. As estantes das livrarias estão mais pretas, do ponto de vista de textos teóricos sobre a educação e mais autoras e autores pretos são usados na formação [para atendimento à Lei] nas escolas e nas universidades. Essa conjuntura possibilitou a identificação de alunas/os negras/os com essa literatura e incentivou que estas/es procurassem se inserir na universidade como professoras/es, segundo considera o entrevistado.

José Ruy diz que cada vez mais vê estudantes interessadas/os em estudar literatura negra, seja para fazer mestrado ou doutorado, como há os que prestam concurso público, no intuito de atuar na educação básica e/ou no ensino superior e que desenvolvem práticas vistas na graduação referentes a esta literatura. Sobre o aumento do interesse discente por essa temática, ele relata:

Quando retornei da licença do doutorado, orientei TCC de três discentes sobre autoras/es negras/os, Cristiane Sobral, Lima Barreto e Ana Maria Gonçalves. É visível o aumento no número de TCC's acerca da literatura negra no Brasil. A aluna que trabalhou com Cristiane Sobral, por exemplo, foi aprovada no concurso do Estado e ela não é negra.

⁸¹Cf. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/133-geri-augusto-a-lingua-nao-deve-nos-separar>. Acesso em: 15/10/2021.

Veja que não é somente a autoestima de estudantes negras e negros que está em foco; é a autoestima de ser professor e desenvolver esse tipo de temática na escola. O interesse não é apenas de quem é negro, mas é o interesse também de quem quer trabalhar com educação e isso não pode ficar fora do currículo. A literatura negra deve ser inserida de forma qualificada. Outros conteúdos também devem ser incluídos no currículo, inclusive, fazendo uma intersecção de gênero e sexualidade, de identidades culturais, não somente a questão étnico-racial, mas a questão de gênero deve ser interseccional. Interessante é ver como isso vem sendo visualizado em eventos maiores para a população - fiquei muito feliz de a Flip homenagear Lima Barreto. Há hoje uma questão das editoras de grande porte com a temática, por exemplo, a Lilian Schwartz fez agora um livro, a biografia de Lima Barreto, e colocou na capa *Triste visionário*; mesmo que ela fale sobre Lima Barreto como um autor visionário, coloca ele como triste. Inclusive, a própria foto da capa foi criticada. Ela justifica que fez questão de sugerir ao artista plástico que o desenho da capa fosse o mais fiel possível à foto original do escritor, porém, há elementos estereotipados na imagem de Lima Barreto. Logo, a que preço ele é apresentado como um autor canônico? Virou cânone agora, algo que ele não queria era virar cânone e criticava a elite literária daquele tempo; Lima criticava esse cânone, mas fazia questão de entrar na Academia de Letras, por mais paradoxal que seja essa atitude, creio que ele queria entrar na Academia para provar que ele, pobre, preto, alcoólatra, podia ser também um imortal.

José Ruy acredita que a lei veio em um momento de reversão de valores necessários para nós negros no Brasil pensarmos a nossa identidade e nos sentirmos com a autoestima bem referenciada. Ele aponta que isso se dá também na formação de professores – e recorda o curso de Formação em Estudos Africanos, organizado pelo CEPAlA, da UNEB, destacando que, embora nós já estivéssemos pesquisando esses temas, precisávamos ampliar nossos conhecimentos, algo que precisava ser constante. José Ruy lamenta que só tenha ocorrido o curso já mencionado e destaca ter participado de um outro curso de formação, o da Fábrica de Idéias, do Ceao. Para ele, a formação deve ser constante e a UNEB, ao seu ver, também precisa realizar mais concursos para docentes efetivos porque há muitos professores substitutos e esses têm que ser apoiados e formados na instituição, nesse contexto de educação etnicorracial.

A respeito das/os autoras/es de literaturas africanas com os quais já trabalhou, José Ruy destaca Ondjaki, Pepetela, Paulina Chiziane, João Melo, Agualusa, Craveirinha, Mia Couto, entre outros. Fazia a seleção a partir das condições de acesso aos livros. Conta que costuma recorrer aos amigos quando estes vão a Portugal, pedindo para que tragam livros de literaturas africanas, já que poucos deles vão à África e, como a maioria dessas obras são editadas ou publicadas por editoras portuguesas, sempre é mais fácil conseguir de lá, visto que,

Como é sabido, um dos problemas das literaturas africanas em geral, e não só das de língua portuguesa, é a fraqueza, quando não a ausência, de sistemas editoriais africanos que possam atender à necessidade de publicação, consagração e circulação de material literário dentro do país em questão, em outros países do continente e em direção ao centro do Sistema Literário Mundial (BUCAIONI, 2020, p. 38).

Nesse sentido, as editoras portuguesas, prioritariamente, são as responsáveis pela publicação e circulação das obras literárias africanas, sendo assim, “a primeira fixação do cânone dessas literaturas acontece, fundamentalmente, em Lisboa” (BUCAIONI, 2020, p. 46)⁸². José Ruy explica, ainda, que quando é realizado algum seminário ou evento de literaturas africanas e cultura afro-brasileira, as editoras portuguesas enviam esses livros para cá por representantes.

As/os escritoras/es angolanas/os e moçambicanas/os são as/os que ele mais utiliza em suas aulas, entretanto, o entrevistado gosta de incluir pelo menos uma/um escritora/or africana/o de língua inglesa e um de língua francesa. Destaca que, dado o número pequeno de carga horária das disciplinas (40/60h), não quer que as/os discentes conheçam tudo, mas reconhece a relevância de incluir nas disciplinas outras formas de pensar o africano em relação ao Brasil, e também em outras línguas.

O professor acentua ainda que, quando trabalha com a disciplina Literatura Baiana, inclui textos literários de autoras/es baianas/os negras/os, como Livia Natalia, premiada pela Associação Paulista de Críticos de Arte, no ano de 2017, com *Dia bonito para chover* (Editora Malê, reconhecido o melhor livro de poesia) e Wesley Correia, dentre outras/os, pois pode explorar com mais profundidade suas obras. É certo, assinala José Ruy, que também inclui tais textos na disciplina Literatura e cultura afro-brasileira.

Acerca do currículo de Letras, observa que uma colega lhe mostrou um relatório do GT de Letras – grupo de trabalho composto pela Pró-reitoria de graduação (PROGRAD) – há dez anos, envolvendo docentes e coordenadoras/es dos cursos para realizar a reforma do currículo de Letras e que não encontrou um ponto sequer falando

⁸² Pesquisa realizada por Marco Bucaioni (2020) apontou que “(...) os cinco autores mais traduzidos (Mia Couto, Agualusa, Pepetela, Ondjaki, Luandino Vieira) são todos publicados em Portugal antes de o serem no país de origem, em editoras de referência do sistema editorial lusitano, como Caminho, Dom Quixote e Quetzal. (...) As editoras portuguesas têm um papel fundamental na internacionalização destas literaturas, tornando visíveis e, portanto, acessíveis, mesmo fora do espaço de língua portuguesa, obras literárias que de outra forma não o seriam” (BUCAIONI, 2020, p. 37).

sobre literatura afro-brasileira. Como na ocasião havia dois currículos em vigor na universidade, esta reforma era necessária até para possibilitar a mobilidade discente, visto ser a UNEB multicampi. José Ruy faz uma crítica ao GT pois, participou há 10 anos do grupo como coordenador de colegiado, contribuiu com as discussões, todavia, não localizou no relatório as suas observações referentes à disciplina Literatura e cultura afro-brasileira, sobre conteúdo, ementa ou sobre a carga horária.

A partir do ano de 2022, entra em vigor na UNEB um novo currículo dos cursos de Letras da UNEB, aprovado em 2020, unificado para todos os departamentos nos quais o curso é ofertado, (antes haviam dois em vigor, sendo destoante o do curso de Letras-Campus I – Salvador), com a manutenção do componente curricular Literatura e culturas afro-brasileira, 60h, e a inclusão como obrigatória de Estudo das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, antes optativa, também com carga horária de 60h. Não houve a criação de novas disciplinas, nessa área, e nem ampliação da carga horária, o ideal para abranger o montante de conteúdos a serem trabalhados. Como já salientado pelas/os docentes entrevistadas/os, a alternativa é realizar as inclusões literárias negras/africanas em outras disciplinas do curso, incentivar as pesquisas nos trabalhos de conclusão de curso, fortalecer e ampliar as linhas de pesquisa na pós-graduação, promover mais eventos (congressos, seminários, mini-cursos, oficinas, workshops) com essas temáticas, incluir essas discussões nos grupos de pesquisas, organizar publicações, dentre outras ações que já vem sendo implementadas rotineiramente, por docentes comprometidas/os e engajadas/os com a consolidação de uma educação antirracista.

Retorno

Mamãe Velha, venha ouvir comigo
o bater da chuva lá no seu portão.
É um bater de amigo
que vibra dentro do meu coração.

A chuva amiga, Mamãe Velha, a chuva,
que há tanto tempo não batia assim...
Ouvi dizer que a Cidade-Velha,
- a ilha toda –
Em poucos dias já virou jardim...

Dizem que o campo se cobriu de verde,
da cor mais bela, porque é a cor da esperança.
Que a terra, agora, é mesmo Cabo Verde.

- É a tempestade que virou bonança...

Venha comigo, Mamãe Velha, venha,
recobre a força e chegue-se ao portão.
A chuva amiga já falou mantenha
e bate dentro do meu coração.

Amilcar Cabral

Doutor Joaquim nasceu no interior da Bahia e passou a residir em Salvador, desde quando foi cursar o doutorado, na área de Literatura, pela qual relata ser um apaixonado, o que justifica toda sua formação ser baseada nos estudos literários, desde a monografia do final do curso de graduação, incentivado por seu professor de literatura brasileira, Flavio Lourenco, que apresentou Manuel de Barros para a turma. Ele não conhecia esse escritor e naquele momento decidiu que queria estudar sua obra.

Durante sua formação da graduação, Doutor Joaquim destaca ter tido uma formação literária insuficiente, na área de literatura afro-brasileira e de literaturas africanas de língua portuguesa, pois o currículo não abrangia disciplinas desse campo de estudos. Havia uma disciplina optativa, de literaturas africanas de língua portuguesa, raramente oferecida; o mesmo ocorreu no mestrado, também não houve disciplinas dessas áreas. No doutorado foi oferecida uma disciplina chamada Estudos das expressões identitárias, na qual o professor fazia uma leitura das literaturas africanas, porém não era específica.

Então, sua formação é resultante do caminho traçado como pesquisador, do estudioso e do leitor. Primeiramente, o percurso do leitor, e depois, a atuação profissional, o trilhou. Quem o colocou no caminho das literaturas africanas e da literatura negra brasileira foi a atuação profissional. Lecionou literatura e cultura afro-brasileira, na UNEB, e nesse contexto começou a aprofundar suas leituras e pesquisas sobre autoras negras como Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Livia Natalia, Mirian Alves. Começou a orientar várias monografias de graduação, nessa área, principalmente sobre Carolina Maria de Jesus, o que aprofundou ainda mais o seu olhar acerca das literaturas enquanto um elemento identitário, porque ele gosta muito da literatura de autoria feminina, e dentro desse universo, uma das escritoras que mais lhe chama a atenção é Clarice Lispector, pelo nível de inquietação, de reflexão filosófica, existencial.

Lembra de Eduardo Assis Duarte, quando este fala da preocupação que o autor tem de formar um público leitor negro; Dr. Joaquim salienta que dificilmente uma

leitora/um leitor se verá em Guimarães Rosa, dificilmente se vê em GH, de Clarice Lispector. Joaquim enfatiza que ele não é mulher, fala de um outro lugar de fala, mesmo pesquisando sabe que não é mulher, mas o toca profundamente as histórias, as narrativas de Conceição Evaristo, em *Insubmissas lágrimas de mulheres*, por exemplo; e enfatiza:

Há essa questão de tocar o outro, essa questão de falar diretamente com o outro; é uma das características principais dessa literatura afro-brasileira. Quando Livia Natalia tematiza a solidão da mulher negra, ela dialoga com a coletividade; é uma poesia que se quer coletiva, uma voz coletiva.

Essa é uma característica que ele vê e que diferencia de certa forma a literatura afro-brasileira de outras literaturas; os canônicos não acreditam em outras literaturas, acredita na literatura, por eles considerada, mas, Doutor Joaquim enfatiza, politicamente, ideologicamente, é muito importante demarcar que existe uma literatura homoafetiva, que existe uma literatura de autoria feminina, que existe uma literatura afro-brasileira; ideologicamente é importante que ocorra a demarcação de lugar, até como uma forma de se colocar no mundo. Ele diz:

Eu estou aqui, estou escrevendo o que durante muito tempo foi silenciado, por diversos motivos: pelo público leitor, pelo contexto político da época quando o negro não podia escrever e não falava para o negro, falava para o branco. (...) existe uma série de questões que são importantes para debater, para demarcar esse lugar específico, da literatura afro-brasileira e das africanas.

As literaturas africanas vieram depois em sua vida, enquanto leitor e enquanto pesquisador também, pois não teve a oportunidade de desenvolver estudos acadêmicos sobre as africanas, contudo teve a oportunidade de trabalhar, por exemplo, romance e poesia, pois como no currículo da UNEB, não há literaturas africanas como obrigatória, mas tem a disciplina de Literatura e outras artes, ele incluía textos de literaturas africanas de Ana Paula Tavares, Pepetela, Mía Couto.

Joaquim realça que tende a buscar as literaturas de autoria feminina, tem certa afeição com a literatura da mulher, porque a sua formação pessoal é muito do lado do feminino; então as figuras femininas, sua mãe, sua irmã, são figuras importantes, modulares e modelares, na sua vida; é algo que não se explica. Ele afirma, todavia, ler escritores da literatura brasileira; gosta, por exemplo, de Lima Barreto, o considera por demais importante por retomar esse lugar de fala - o negro falando do negro, a mulher falando da mulher - e Lima Barreto traz Clara dos Anjos, uma mulher negra, de forma tão

empática; Lima tem uma empatia imensa quando narra Clara dos Anjos e nisso ele vê um lirismo muito grande. Joaquim destaca que gosta dos autores que ele chama de desconstrucionistas, na literatura brasileira, tais como Manuel de Barros, pois este,

desconstrói o germe da poesia, a matéria da poesia, para falar do ínfimo, da lama, da borra, da bosta, do sapo, o que geralmente não é tematizado pela chamada grande literatura, literatura paradigmática, literatura canônica. Manuel de Barros também empreende essa fuga enquanto literatura moderna, porque produz o primeiro livro em 1987 e escreve até 2014; passa pelo que conhecemos como modernismo, pela contemporaneidade. (...) Manuel de Barros mesmo estando nesse contexto moderno-contemporâneo, só tematiza o pantanal de Corumbá, uma cidade do Mato Grosso do Sul, (...) a literatura de Manuel de Barros é uma literatura de ruralidade.

Professor Joaquim estudou Manuel de Barros, no mestrado, pelo viés do sagrado, e foi essa opção o que, de certa forma, impulsionou a sua leitura, sua curiosidade pelos temas africanos e afro-brasileiro, porque desconstrói o sagrado; (...) em Manuel de Barros ele trabalha o sagrado para desconstruir essa ideia do sagrado, (...) Ele salienta que nada que o homem produz é sagrado, mas para determinadas religiões é um veículo do sagrado (...) onde o sagrado se manifesta, que pode ser na quartinha do candomblé, nas imagens dos santos na umbanda, na própria estrutura de tijolo, na argamassa, na massa das igrejas...Ele é porque é candomblecista, adentrou em 2009, mesmo ano de início do mestrado. Nasceu numa tradição católica, foi catequista, fez a primeira comunhão e diz que essa construção foi muito importante, sobretudo, as pastorais, pelo viés de esquerda, do comunismo para o socialismo, que veio muito da igreja católica, por incrível que pareça, explica.

A caminhada na religião, relata Dr. Joaquim, abriu a porta para a literatura, porque até aquele momento tinha já conhecimento, mas não era um conhecimento aprofundado; transitava por outra área, achava que já estava definido na literatura brasileira e a partir dali começou a fazer outras leituras para entender a religião, para respeitar a religião, saber falar da religião e, por isso, acabou lendo não somente outros tratados sociológicos, filosóficos, epistemológicos, mas acabou se aprofundando na literatura afro-brasileira por esse motivo.

O primeiro livro lido, nesse aspecto, foi O Itan dos mais velhos, de Ruy Povoas, professor aposentado da UESC, logo em seguida leu A Fala do Santo, livro de contos do mesmo autor, muito importante nesse construto. Depois não voltou mais, já que optou pela autoria feminina. Conta que naquele tempo atuava na educação fundamental, na

educação básica, e não conseguia trabalhar muito Manuel de Barros com as turmas, e com a Fala de Santo foi ler e trabalhar, muito natural, a Fala de Santo é altamente metafórica, os contos que ali são narrados, de certa forma constrói uma ideia de africanidade, de cultura africana, pondera. Para ele não é possível imaginar literaturas africanas e afro-brasileira sem este olhar da religião, não que seja como se a literatura fosse tão somente uma imitação da vida, da religião. Não é somente mimética, porque a literatura serve para refletir, a literatura transcende, a literatura aprofunda, a literatura institui uma outra liberdade; a religião e a literatura se alimentam mutuamente. Exemplifica:

Ana Paula Tavares fala nos seus poemas “branco, esse torso branco amarrado em sua cabeça é pressagio de morte, é presságio de luto e sabemos que, nas religiões de matriz africana, o luto é vivido de branco; branco é a cor do luto, (...) e há outro poema de Ana Paula Tavares no qual ela fala que negro quando tomba e é enterrado apenas com a roupa do corpo, não descansa, passa a eternidade vagando; primeiro, a questão histórica: quantos negros tombaram e foram enterrados em cova rasa - continuam tombando -?; essa questão do egum, nas narrativas e na religiosidade africana, estão bem presentes na literatura que leio e o que me dá aporte hermenêutico, um aporte de interpretação mesmo, é o conhecimento da religião; e há muito da religião que me leva para a literatura.

Joaquim acredita que a vivência, a questão da identidade, tão importante nessa narrativa, ajuda a entender mutuamente a instância sem reduzir a literatura, tão somente a religião; ele fala enquanto um elemento, um artefato que reflete, que aprofunda, que coloca num estado de latência a religião, mas não somente a religião, a identidade a questão da vivência do lugar do negro ainda hoje.

Ele costumava falar muito com seus alunos que as pautas da humanidade não avançam, (...) no século XIX, XVII, XVI estava discutindo a questão da escravidão, do negro, se o negro tinha alma, se o negro era humano, e hoje continua discutindo a pauta do racismo, da igualdade, a pauta das oportunidades, então não avançou, comenta. As pautas não avançam; por exemplo, a mulher lutou para conseguir espaço e até hoje tem que provar que tem seu lugar, tem seu papel; (...) a literatura infelizmente ainda tem de colocar o lugar não confortável do negro, a exemplo das narradoras, das narrativas de Insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo, é um lugar altamente duro, altamente de embate, de dor; uma narrativa do século XX, XXI. O mesmo acontece com a poesia de Livia Natalia, com a narrativa de Mirian Alves, Mulher-Matriz; não é um lugar confortável o lugar da mulher, da mulher negra, mas já não era desde sempre. Essa problemática não se resolve, não avança, principalmente ao tratar da realidade do Brasil.

Para Joaquim, é muito difícil sair desse lugar, exatamente por conta da ideia colonialista, da ideia escravagista, de propriedade privada, principalmente. Então, a literatura, para ele, serve não só como um instrumento de construção identitária, mas também como um instrumento de resistência, de afirmar que estamos aqui, entretanto, ainda não chegamos onde queremos; enfatiza o lugar da dor e da resistência, ainda posto, na literatura negra, que é:

Uma literatura de lágrima; Livia Natalia quando traz essa questão das águas é muito enriquecedora, Água negra e outras águas, Outras correntezas. Quando Cristiane Sobral fala Por hoje não vou mais lavar os pratos, vou deixar meu cabelo em paz, olha a temática que está sendo discutida ainda hoje, (...) é o lugar da dor, é o lugar da resistência, mas há dor...

Acerca de outros textos utilizados em sala de aula, Dr. Joaquim destaca Os Cadernos Negros, ainda que haja a dificuldade de ter acesso diretamente a eles, estando na Bahia. Ele encontra os textos via coletânea organizada por Eduardo de Assis Duarte, a qual usa nas aulas, ou é por outras fontes que acessa os textos de Cuti, Mirian Alves. Além de Eduardo Assis Duarte, utiliza outros teóricos como Gaiatri Spivak, Nazaré Fonseca, Rita Chaves, Ana Mafalda Leite, Inocência Mata.

Professor Joaquim comenta ser muito boa a receptividade das turmas, inclusive orientou muitos trabalhos de TCC's voltadas para essas literaturas e isso significa que o trabalho está surtindo efeito. No primeiro momento essas literaturas são incômodas, porque é literatura de resistência, é uma literatura que de certa forma fratura essa ideia de literatura canônica, falocêntrica, etnocêntrica, e a/o aluna/o se interessa por essa literatura porque teve algo de produtivo, positivo, ou algo de negativo, teve algo que impeliu, teve algo que o tirou da zona de conforto, afinal, defende que a pesquisa acadêmica é algo que nos incomoda, nasce de um incômodo, nasce de um desconforto; tem algo que chama a atenção, algo que de certa forma fala consigo diretamente mesmo lhe afrontando, mesmo sendo um elemento de dor.

Para o professor Joaquim, a Lei 10.639/03 contribuiu, mas foi pouco, no contexto do ensino superior, pois, considera muito incipiente ainda oferecer uma só disciplina, no curso, sobre a literatura e cultura afro-brasileira, por isso as/os docentes fazem arranjos, inserindo esta literatura e as literaturas africanas em outras disciplinas. Considera, entretanto, ter sido um avanço a lei, já que torna obrigatório o ensino destas literaturas, pois, de regra, existe uma literatura que vale a pena ser lida e há literaturas que não valem

a pena serem lidas; sendo assim, uma disciplina ainda é pouco, mas já é um grande avanço; deveria haver uma luta por uma licenciatura em literaturas africanas, em sua opinião; seria um sonho, até uma utopia. Analisa a existência desse avanço, considerando que:

A lei 10.639 contribuiu para avançar e trazer para o debate alguns temas relevantes, por exemplo, o caso de Marielle Franco, de mulheres, de outras/os negras/os debatendo, discutindo, tudo isso tem muito a ver com a questão da lei; ela adentrou na escola, adentrou no ensino superior; tem sido produzidas pesquisas tanto na área de literatura, como na área de educação, filosofia, sociologia; há já pesquisas acerca do impacto dessa lei.

Doutor Joaquim lamenta, porém, que não dá tempo abordar na disciplina Literatura e outras artes a área de história dos países africanos e ele termina por privilegiar a obra literária devido a carga horária reduzida; prioriza a leitura da obra, traz o livro de Ana Paula Tavares, de José Craveirinha, por exemplo; as/os graduandas/os leem, discutem, fazem relação com o que já foi lido, com a literatura afro-brasileira, literatura portuguesa, com Camões, Lusíadas, enfim.

Essa é uma prática recorrente nas aulas de docentes engajadas/os os quais consideram a importância da presença dessas literaturas no currículo de Letras, aproveitam as brechas e abrem caminhos para garantir o acesso, o conhecimento, por parte das/dos estudantes.

Alteridade

não me faz a cabeça
ferro quente
alisante
amaciante
relaxante

...

deixo para quem quiser
e fito e tranço
a natureza crespa
natural turbante
sol liberalizante
de inusitadas ideias.

Cuti

Doutor Amilcar, ao contrário de vários de seus amigos que viam as universidades particulares como uma realidade concreta, nunca viu essa alternativa como viável. Ele não se via sendo bolsista de uma universidade, tendo de trabalhar para poder se manter na universidade ou mesmo financiando os estudos para poder pagar depois. Essa experiência vivida pelos amigos, ele não queria para sua vida. Ele sempre estudou em escola pública, sempre acreditou no ensino público e sempre teve a convicção de que iria ingressar em uma universidade pública. Essa era a sua estratégia de guerra. Ele brinca que “quem não tem grana faz guerra, não é? Não nasceu em berço de ouro, tem que ter estratégia de guerra”.

Sua vida é marcada pela memória da avó, professora e diretora em escolas do interior de Pernambuco, e de sua irmã mais velha, também professora. Apesar de não ter convivido diariamente com ambas, pois a irmã morava com a avó, e ele somente as encontrava nas longas férias escolares daquele tempo, havia essa proximidade com o campo da educação; a escola sempre esteve muito presente em sua vida, mas ele não se via necessariamente seguindo a carreira de professor.

Houve uma época em que ele teve vontade de cursar jornalismo. Sempre foi um aluno muito interessado, elogiado pelos professores, gostava de estudar, tinha predileção por Língua Portuguesa, História, pela área de Humanas, de um modo geral. A leitura sempre fez parte da sua vida, gostava de ler, lia por prazer. No final do ensino fundamental, se aproximou do teatro e resolveu que queria trabalhar nesse âmbito da arte que envolvesse literatura, que envolvesse as humanidades.

Durante três anos fez teatro numa biblioteca infantil, nas tardes de terça e quinta, incentivado pelos pais. Isso lhe dava muito prazer e o aproximou do texto teatral e da literatura canônica, propriamente dita, pois ele chegava antes do horário das aulas ou saía depois das aulas, ou ia durante outros dias na semana para ler; chegava a se deitar no chão da biblioteca e passava horas lendo as variadas obras disponíveis nas estantes.

Dr. Amilcar confessa que nunca foi um leitor disciplinado, nunca pegava um livro e ficava por ele obcecado para chegar ao final; sempre foi muito de ler livros de contos, começava um romance e lia três, quatro, ao mesmo tempo. Essa atitude acabou sendo um *modus operandi* que até hoje ele mantém. Declara o lado positivo dessa atitude, pois, “quando vamos ficando mais velhos, o HD vai falhando e as histórias, os textos, começam a se cruzar; antigamente conseguia compartimentar.” Ele completa:

Eu continuo com esse bom ou mau hábito de ler assim, não sei dizer exatamente, mas eu leio dessa coisa de me atrair pelo ambiente da biblioteca, de passar entre as estantes, de olhar o livro pela capa, pela cor, de abrir por ter ouvido falar, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, de repente estou com o livro delas nas mãos; abrir, começar a folhear...A biblioteca tinha um acervo considerado de literatura, literatura baiana, que infelizmente tem circulação bastante restrita. Mesmo assim, eu fui me aproximando desse âmbito da literatura e quase sempre me direcionando para literatura de língua portuguesa, mais diretamente literatura brasileira; até hoje é um déficit bastante claro na minha formação de leitura de literatura estrangeira, só alguma coisa de literatura de língua espanhola, muito pouco de língua inglesa, mas uma formação mais marcada por literatura de língua portuguesa, brasileira, portuguesa e, posteriormente, africanas. Pretendo corrigir isso.

Nessa altura, Dr. Amilcar cursava o ensino médio e, como almejava cursar o ensino superior, participou do primeiro Enem, ainda em fase experimental. Estava despreparado para a prova, foi bem em algumas disciplinas e em outras, não tanto e o exame media a qualidade do ensino médio em algumas disciplinas. Sabia que precisava ter alguma estratégia para ingressar na universidade e, portanto, passou a frequentar um cursinho pré-vestibular. Nesse momento sua mãe sofre um acidente e tem uma fratura exposta no pé, passando a usar cadeira de rodas, sem pisar o chão. Ela voltou a caminhar com a ajuda da fisioterapia e ele esteve muito presente ao lado da mãe, nesse momento de recuperação e não se sentia preparado para prestar o vestibular, passando mais um ano fazendo cursinho:

Eu fiz intensivo durante um ano inteiro de março até dezembro. O vestibular foi em dezembro. Então, fiz o cursinho e milhares de portas se abriram, milhares, diversas, e aí eu já queria fazer história, comunicação, letras, biologia, enfim, até física eu pensei, por mais absurdo que pareça [risos] mas, o engraçado, tirando a comunicação, todas estavam relacionadas ao campo do ensino. Sempre tive uma admiração muito grande pelos meus professores, alguns, claro. Primeiro pelos professores todos da escola e posteriormente pelos professores do cursinho e esses professores de cursinho cada um abriu uma porta interessante, instigante e isso me deixava cada vez mais angustiado porque o que era definido, ou mais ou menos definido para mim, deixou de ser a partir daquele momento, mas eu confesso que, em especial dois professores me estimulavam muitíssimo, um professor de história do Brasil, chamado Jorge France, e um professor de literatura chamado Evandro Miranda. Salvo engano, ambos tinham passado pela UFBA, então uma coisa curiosa, só com o tempo que a gente reflete: como esses professores eram importantes tanto para a construção de um saber e um repertório, quanto para nos aproximar de uma realidade tão distante como era a universidade, mais ainda como era a universidade pública; eles nos contavam o que acontecia na universidade, nos contavam próximos de quem estaríamos na universidade, o que

poderíamos fazer na universidade. Salvo engano, Evandro Miranda tinha uma incursão na pós-graduação, acho que tinha mestrado, não tenho certeza, então, ele, além de apontar para a universidade, já apontava para um além, isso foi obviamente criando em nós, obviamente não apenas em mim, mas num grupo, afetivamente construído, tanto esse horizonte da universidade quanto o para além e, fazendo um parêntese, todo esse meu grupo entrou na universidade, todos têm nível superior hoje, alguns seguiram, inclusive para a pós-graduação, enfim, outros pararam na graduação, mas o fato é que foi uma turma que efetivamente realizou um projeto, meio esmaecido no início da era Lula, da era do PT, ainda era uma coisa bem esmaecida, mas que foi se concretizando para cada um, de forma muito curiosa, então, nessa altura, essas duas disciplinas me atraíam muitíssimo, mas o que, digamos assim, aparecia com mais força objetivamente para o vestibular, do meu desejo era a área de comunicação, eu que por causa, aí uma avaliação, a memória sendo avaliada, mas eu penso que por causa dessas minhas leituras quando criança, eu li muita revista, muito jornal, então a escrita jornalística, apesar de hoje achar um grande problema, a própria escrita, os limites da escrita jornalística, mas naquela época, o jornalismo, essa ideia de pertencer ao mundo da comunicação me interessava muitíssimo e foi nesse momento que eu comecei a criar, digamos assim, uma identidade profissional futura, que ficaria entre o jornalismo e o cinema.

A arte sempre voltando, ele enfatiza. Apesar de gostar do teatro, conta que tinha que pensar também na parte prática: em que medida isso poderia lhe garantir uma ascensão social? E o teatro acabou saindo de seu caminho, as artes de modo geral saíram pela tangente. Ele conta que a sua aproximação com o cinema seria muito provavelmente via comunicação, primeiro o jornalismo. Nessa altura ele se lembra que leu muita coisa de crítica de cinema e, por incrível que pareça, a crítica de cinema é muito relacionada à crítica literária, então, a literatura se somava à crítica de cinema propriamente dito, mas também à crítica literária, então leu o Antonio Candido, leu obstinadamente algumas histórias da literatura que depois vão ser muito importantes para o seu futuro profissional, leu o Alfredo Bosi, leu a própria Formação da Literatura [Brasileira] do Candido, obviamente que sem um instrumental e sem compreender a complexidade daquilo, mas entender a literatura nessa chave da história, que era inclusive algo muito estimulado pelo seu professor de literatura do cursinho, Evandro, foi fundamental. Obviamente que lidava com uma série de limites que são característicos do próprio ensino de literatura, quase sempre voltado para a historiografia - estilo de época, essa coisa toda. Todavia, uma coisa que era sempre uma preocupação do professor Evandro era essa sedução para a literatura, ressalta.

Dr. Amilcar destaca que foi se aproximando de fato da literatura e se lembra que, nas vésperas do vestibular, ele estava estudando muito, uma maratona, dez, doze horas

estudando, levantando somente para um café, a época da vida que ele mais estudou e ao mesmo tempo que isso era uma obrigação, também era um prazer. Para ele, essa é a relação com a leitura, seja a leitura ligeira, a leitura interessada, seja uma leitura em que há uma tensão estética, seja uma leitura em que você tem uma perspectiva informativa, isso sempre lhe atraiu.

Na véspera do vestibular, se lembra que na hora da inscrição escolheu Letras. Os motivos que lhe impulsionaram é que já era a sua segunda opção de curso (a primeira era Comunicação), e a terceira Biologia, por incrível que possa parecer. A escolha por Letras se deu devido a menor concorrência e devido a ter encontrado o professor Evandro. Recorda-se que lhe falou que estava pensando em fazer vestibular para Letras, desistindo de Jornalismo e o professor lhe incentivou a realmente fazer Letras, já que ele gostava de literatura. Foi um grande estímulo. O resultado foi melhor do que esperava, foi aprovado em terceiro lugar no vestibular. Isso que aconteceu com Dr. Amilcar retrata a importância enorme das/dos professoras/es na vida das/dos estudantes, tanto servindo de exemplo, de referência, quanto por motivarem estas/es a seguirem nos estudos e, por demonstrar interesse em sua formação, colaborarem em suas escolhas.

Desde as primeiras aulas, as disciplinas de língua portuguesa, principalmente as de literatura, Teoria da Literatura, se tornaram uma paixão para Amilcar. Em Teoria da Literatura estudavam-se os gêneros, função da literatura, um aprendizado bem básico, algumas correntes críticas, enfim, era um aprendizado bem insipiente, mas, a depender da sensibilidade do professor, era um momento decisivo para criar um repertório de literatura, ele comenta. Na disciplina, os professores selecionavam os livros, os autores que lhes interessavam e a turma tinha que lê-los durante o curso e ir trabalhando com as temáticas, ao passo que lia também literatura. Ele narra como eram as aulas:

Na minha disciplina propriamente dita, eu tinha uma professora substituta na época, professora Viviane, e ela optou por trabalhar primeiro com poesia e depois teatro, trabalhou também com narrativa, mas foi um ou outro conto de Borges, enfim, na poesia trabalhamos com Baudelaire, Bandeira, Drummond, João Cabral de Melo Neto e Jorge de Lima, então, já tinha lido alguma coisa de Drummond, naturalmente como leitor destreinado lá atrás, a poesia sempre era um enigma apesar de interessar aqui e ali, era aquela leitura de que se gosta ou não se gosta, não se entendia muito, ou se gostava ou não se gostava e foi justamente por esse caminho que eu aproveitei a disciplina ao máximo, sobretudo, porque a professora criava uma metodologia, discutíamos, aproximadamente durante duas horas de aula, na primeira uma hora, uma hora e vinte de aula, discutíamos o tema da aula e os minutos restantes eram para ler poesia. Minha professora convidava

quem tinha interesse em ler e eu me candidatei, apesar de nunca ter sido o aluno mais popular, ou menos tímido, também não era o mais tímido, mas nunca fui o menos tímido também, mas aquilo me atraía e aí comecei a ler os poemas em sala, não era somente eu, mas a maioria dos poemas, dos textos era eu quem lia.

Essa era a estratégia da professora para construir um repertório, Amilcar salienta; então essa disciplina foi fundamental para ele, decisiva para depois definir a sua relação com a literatura. Estava no curso certo, comenta, e já definido no que queria seguir dentro do curso. Isso era muito claro os alunos que se inclinavam mesmo para linguística, para o âmbito da língua e os alunos que se inclinavam para o âmbito da literatura e, no âmbito da literatura, se abria um outro universo porque tinham aqueles invariavelmente mais elitistas que sempre tentavam se aproximar da teoria literária, e os demais, iam viver umas experiências outras nas literaturas nacionais, na literatura brasileira, de modo especial, porque a literatura portuguesa também não criava nem muita atração nem muita brecha para isso, então, Teoria da Literatura I foi fundamental.

Amilcar relembra que sempre tinha sido um leitor do Jorge Amado, ou mesmo, de outros autores, como Adonias Filho, Ildásio Tavares; essas obras falavam de uma Bahia eminentemente negra, afro-brasileira e de referências ao candomblé. Isso lhe interessava e até por isso chegou no Pierre Verger, uma leitura insipiente, relata, mas o fato é que lhe interessava essa temática que não era necessariamente relacionada a uma vivência cultural em sua família, porque o imaginário religioso de sua família sempre oscilou entre religião nenhuma ou alguns batistas progressistas - a mãe de sua mãe era batista há muitos anos, mas sempre teve um comportamento bastante progressista, inclusive do ponto de vista de respeito à diversidade. Em sua família nuclear a presença da religião era quase nula, a não ser aquela prática de católicos não praticantes, mas seu pai nunca lhe pediu para ir à igreja; sua mãe nunca lhe pediu para ir para igreja, nem católica nem de qualquer outro tipo. Enfim, o fato é que este tema lhe interessava do ponto de vista cultural e estético, apesar de não saber disso, na época.

Posteriormente, foi acompanhar um curso de literaturas africanas que aconteceu na UFBA, organizado pela professora Rejane Vecchia, e ela levou o professor Benjamin Abdala, a professora Rita Chaves e a professora Tania Macedo. Para ele foram dias maravilhosos. As professoras Rita e Tania fizeram um trabalho de sedução, por meio de Mia Couto, Manuel Rui, Ondjaki, Luandino, (Luandino criava uma certa repulsa por causa do texto; a dificuldade do texto criava algo meio difícil de ser digerido, um incômodo, mas também atraía de algum modo). A partir desse momento ele se aproximou

das literaturas africanas, meio que intuitivamente. Leu, avidamente, o pequeno módulo que as professoras entregaram, onde haviam vários poemas da Ana Paula Tavares, alguns contos e um ou dois textos teóricos. Ele conta que saiu do minicurso com a indicação do livro *Terra Sonâmbula* e a essa altura tinha as mesmas práticas antigas referentes às bibliotecas, de ficar horas deitado no chão com o livro, um ou dois, ir trocando, enfim, ele enfatiza que já chegou a ser tanto rato de biblioteca que sabia onde o livro estava, em qual estante, de que lado, se à esquerda ou à direita e sabia o número de cor. Ele se lembrava que já tinha passado por esse livro e foi atrás; leu o livro em três, quatro dias, obcecado, qualquer horário que tinha estava lendo, buscando entender a história de *Muidinga* e *Tuahir*. Abria-se um mundo para ele a partir daquele romance; os links com *Vidas Secas* eram inquestionáveis e foi reler *Vidas Secas*. No dia que foi devolver o livro, relembra, havia uma moça na porta da biblioteca, do lado da bibliotecária e ela perguntou: “quem está entregando esse livro?” e ele se apresentou. Ela perguntou se ele gostava daquela literatura e Amilcar lhe respondeu que havia participado do curso organizado pela Professora Rejane, com docentes da USP. A moça, então, lhe disse que participava do grupo de estudos da Professora Rejane - era sua primeira orientanda de iniciação científica - e lhe perguntou se tinha interesse em participar das reuniões. Ele lhe respondeu que tinha interesse. Foi, assim, participar da reunião e Rejane lia o livro *Da diáspora*, do Stuart Hall, junto com *Marxismo e Literatura*, de Raymond Williams, estabelecendo alguns links entre os Estudos Culturais ingleses, de forte orientação marxista e os Estudos Culturais propostos por Hall, que já vinha tentando fazer uma releitura dessa influência marxista. Amilcar diz que assim como ele era um leitor obsessivo, Rejane sempre foi uma professora obsessiva, então os deveres de casa eram leituras absurdas - dois livros teóricos para serem lidos e debatidos ao longo de alguns encontros; um livro inteiro de contos ou contos esparsos; muitos poemas. Era uma turma muito boa, todos muito queridos por ele.

Quando ele estava indo para o terceiro semestre, em seu segundo ano de universidade, começou, efetivamente, a se interessar pelo tema e Rejane começou a estimular o grupo, a definir projetos particulares. A discussão geral era sobre literaturas africanas, haveria uma bibliografia geral, mas eles teriam de definir os projetos individuais e, para surpresa de Rejane, todos escolheram narrativa, por sinal a inclinação dela, porém, Amilcar não queria trabalhar com narrativa e foi nesse momento que ele conheceu José Craveirinha e decidiu que queria trabalhar com ele; decisão acolhida pela professora.

Amilcar diz que na época o curso estava passando por uma transição e isso tinha como impacto um leque de optativas muito grande, umas 15. As obrigatórias eram 12 e a/o estudante poderia escolher o que queria fazer - podia ser língua portuguesa, linguística, literatura brasileira, portuguesa, africana. Ele foi se inclinando mais a fazer o curso de língua portuguesa apenas e, naturalmente, as literaturas de língua portuguesa, estimulado pela professora Rejane Vecchia, porque apesar de trabalhar com literaturas africanas, o que estava no horizonte dela sempre era a formação numa perspectiva comparada, ressalta. Rejane era professora de literatura portuguesa e de literaturas africanas porque na UFBA a área de literaturas africanas foi concebida a partir da área de literatura portuguesa; alguns professores dissidentes começaram a trabalhar com literaturas africanas, muito embora as ementas dessas literaturas, no curso de Letras na UFBA date dos anos 80, só que com o nome de “literaturas ultramarinas”. Com a chegada de professora Rejane, o oferecimento da disciplina se tornou mais sistemático, já que era optativa e, portanto, de acordo com Amilcar, durante muitos anos as literaturas africanas não eram ofertadas, a não ser esporadicamente.

Amilcar relata que sua formação era dividida; fazia algumas disciplinas em literatura portuguesa, algumas em literatura brasileira, outras em literaturas africanas. Fez a disciplina Literatura popular o que reafirmava de algum modo a sua opção por uma literatura para além do cânone, por temas e questões que não estivessem tão circunscritos a um certo imaginário da literatura brasileira canônica; fez Teoria do Drama, Teoria da Lírica e Teoria da Narrativa, por considerar que essa base seria importante.

Ele lamenta a ida da professora Rejane para a USP, em 2007 e, com isso, o grupo de estudos se desfaz. Em decorrência disso, ele se afasta das literaturas africanas e se aproxima da literatura portuguesa. Faz seleção para professor substituto de literaturas de língua portuguesa, na própria UFBA, em fevereiro de 2009, logo após ter concluído a licenciatura. Foi aprovado em segundo lugar e, logo depois, foi consultado pelo departamento se aceitaria assumir literatura brasileira, pois a professora substituta havia pedido exoneração. Ele prontamente aceitou e conta que foi uma experiência maravilhosa. No final deste mesmo ano, decidiu fazer a seleção para o mestrado; submeteu o projeto em dois programas, o de Letras e o Pós-afro, no Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO). Foi aprovado nos dois e optou pelo CEAO, onde se aproximou de uma bibliografia da antropologia do negro, da sociologia; desenvolveu mais alguma

aproximação com a história da África, já que havia cursado a disciplina como optativa na graduação. Amilcar enfatiza que nesse momento o seu campo de pesquisa estava definido, no âmbito da literatura afro-brasileira e das literaturas africanas, já que pesquisaria José Craveirinha e Abdias do Nascimento, sob a orientação da professora Florentina Souza.

A sua opção pelo CEAO se deu porque lhe atraía a ideia de seu trabalho ter um caráter interdisciplinar, pois era reescrita da história através da poesia ou na poesia. Ele considera que

O recorte temático tinha tudo a ver e os autores estavam inseridos, digamos assim, no campo de estudos africanos e afro-brasileiros. Então fui para o CEAO e, para mim, foi a melhor decisão que tomei. Amadureci muitíssimo no programa de pós-graduação. Nessa altura eu ainda era professor substituto e todas as minhas disciplinas acabaram sendo inclinadas para a discussão racial, para a discussão étnica. Nisso, fui convidado a assumir literaturas africanas, aumentar a minha carga horária; era tudo o que eu queria. Assumi a disciplina de “Narrativas Africanas”, trabalhei com conto e romance, Angola e Moçambique; comecei com os contos pensando a formação dessas literaturas então “Nga Muturi”, “Godido”, essa literatura do início do século XX, final do XIX início do XX, “Tio me dá só cem”, “O avô Bartolomeu”, alguma coisa do Luandino, poesia só um pouco porque o trabalho era com narrativa...incluí Craveirinha. A turma era bem pequena (...) dentre as alunas havia uma alemã, filha de alemão com uma moçambicana e ela conseguiu para mim uma bibliografia valiosa que estava circulando em Moçambique. Foi ótimo! Trabalhei com “A geração da Utopia” e “Terra Sonâmbula”.

Em 2011, ele fez o exame de qualificação apresentando um capítulo da sua dissertação e para sua surpresa foi indicado para o doutorado direto; a banca dizia que o trabalho estava muito amadurecido, que via muitas possibilidades de desenvolvimento para o doutorado e isso lhe assustou. Pediu dez dias à banca para se pronunciar a respeito. Conversou com sua orientadora e lhe disse que não queria aceitar a proposta; ela também não concordou muito, por dois motivos: primeiro, ele só teria uma formação interdisciplinar, a graduação em Letras e o mestrado multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, então, objetivamente, isso poderia ser um problema no futuro, já que seria só doutor em Estudos Étnicos e Africanos e do ponto de vista até das estruturações das vagas, dos concursos públicos, poderia ser um grande problema. Além disso, não se sentia amadurecido para encarar um doutorado, na época estava

perto dos 25 anos. Ele então escreveu um e-mail agradecendo e deu continuidade à pesquisa.

Alguns meses antes da sua defesa, a UNEB abriu concurso e ele decidiu se inscrever para Literatura e Cultura Afro-Brasileira, Literatura e outras Artes e Literatura Comparada, tudo aglutinado numa vaga. Amilcar lembra que pediu um prazo de duas semanas à orientadora e estudou obcecadamente os temas, os quais versavam sobre poesia afro-brasileira, literatura e cinema, literatura e outras artes, literatura e identidade cultural e literatura comparada. Foi fazer o concurso e o primeiro impacto veio: trinta e oito inscritos para uma vaga, sendo que cinco ou seis desistiram de realizar a prova. Quando saiu o resultado, ele ficou em quarto lugar. Ele conta o seguinte:

Isso teve impacto na minha entrada na UNEB; demorei um pouco mais para entrar, e aí adotei mais uma estratégia de guerra: não aparecia a vaga para o meu concurso, dependia muito da boa vontade do departamento. Na UNEB há o que se chama indicação docente, se você tem uma certa formação que te inclina para outras áreas, você pode pleitear uma outra vaga lá dentro; daí comecei a contactar os departamentos vendendo o meu peixe, já que eu tinha formação multidisciplinar, havia participado no ano anterior de uma especialização em sociologia da educação, trabalhei no campo da sociologia da educação e orientei cinco TCC's. Surgiu uma vaga para estágio supervisionado e como estágio possui um caráter mais flexível, pode ter tanto a inclinação mais para língua, quanto para literatura, um professor disposto a assumir estágio supervisionado na maioria das vezes é bem-vindo e foi a vaga que eu assumi. Fiquei atuando dois anos com estágio, enquanto a disciplina era lecionada pelas duas professoras que tinham ficado nos respectivos primeiros lugares, Afro-brasileira e Brasileira. Havia outra questão, uma demanda que eu poderia suprir: literatura portuguesa por causa da minha formação e foi exatamente através de literatura portuguesa que eu fui me aproximando da área de literatura; dois professores saíram e eu fiquei na fronteira entre estágio e literatura. Eu ministrava normalmente uma disciplina de estágio e uma de literatura; a primeira que eu assumi foi literatura portuguesa e posteriormente assumi literatura comparada de língua portuguesa e depois literatura e cultura afro-brasileira.

Dr. Amilcar ressalta que nessa altura ele estava coordenando a área de estágio e conseguiu reunir um grupo de professores para desenvolver um trabalho sério, incisivo no âmbito do ensino de língua portuguesa, pois as escolas da cidade se sentiam abandonadas pela universidade. Ele atuava nos dois principais estágios de sala de aula, Estágio 3, ensino fundamental e Estágio 4, ensino médio, e começou a se deslocar pela cidade, de táxi, moto táxi, de carro, a pé, quantas vezes fossem necessárias para

observar os alunos nas aulas e com isso conseguiu uma inserção decisiva na cidade, porque quando ele entrou as escolas não queriam nem mais aceitar os alunos de estágio. Ele sabe que havia uma crise, mas desconhece o cenário exato. Começou a estimular o diálogo, procurando identificar o que as escolas queriam da universidade e no início do semestre era regra, sempre havia uma reunião, na UNEB, com a direção das escolas, as professoras de língua portuguesa, as coordenadoras e as/os professoras/es de estágio, para discutir e organizar o plano de curso.

Nota-se nessa prática a preocupação em estabelecer uma conexão efetiva e significativa entre a universidade e as escolas, evitando conflitos e distanciamentos. Esses diálogos podem se constituir em importante espaço de formação e sensibilização docente voltadas para o ensino das literaturas africanas e da literatura negra brasileira, na educação básica, em conformidade com a Lei 10.639/03.

As narrativas das/dos docentes estão entrelaçadas por lembranças que evocam a importância dada à educação como via de transformação social, à leitura e às LALINEB, área de estudos pelas quais se interessaram, seja por as conhecerem na Academia, ou fora dela, por ratificarem a relevância do conhecimento dessas literaturas pelas/os discentes, o que determinou a adoção de práticas pedagógicas transgressoras, comprometidas com as ações afirmativas e a implementação da Lei 10.639/03, e, em decorrência, pela alteração dos currículos da licenciatura em Letras da UNEB, seja oficialmente, seja por via da inclusão das LALINEB por vontade própria, nos componentes curriculares que lecionam. Todas/os reconhecem o quanto é significativo, sobretudo para suas/seus alunas/os negras/os se reconhecerem nas escritas literárias negras brasileiras e nas africanas, conhecendo, assim, a sua história e a participação de seus antepassados para a construção da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas, como enfatizado no início desta tese, permeiam os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa, fundamentada na concepção de que “a literatura é um direito de todo ser humano, fator indispensável de humanização”, como ensina o professor Antônio Candido; sendo, portanto, um direito de todo ser humano. A importância da força do discurso literário como ferramenta de luta, no campo da linguagem e fora deste, impulsionou várias mudanças de meu percurso profissional, conforme já enunciado, a partir das descobertas de autoras/es negras/os brasileiras/os e de autoras/es africanas/os, portadoras/es de expressão própria, capazes de, no mínimo, questionar o cânone da literatura brasileira e desconstruir noções estéticas e ideológicas, na literatura, sedimentadas em visões hegemônicas, brancas, masculinas e heterossexuais. Enxergar a negritude e o engajamento de Luiz Gama, Machado de Assis e Lima Barreto, também foi fundamental nesse processo de desconstrução, e descolonização, do conhecimento.

É notável que a Lei 10.639/03, primeira lei sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, responsável por alterar a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um grande divisor de águas nesse mar literário, pois sua obrigatoriedade determinou um lugar para as literaturas africanas e para a literatura negra brasileira (LALINEB) nas salas de aula, na educação básica e no ensino superior. Entretanto, a percepção das lacunas nos currículos dos cursos de Letras, espaço de formação docente, após vários processos de reformulação curricular e redimensionamento dos cursos, alguns dos quais participei como coordenadora de colegiado, estimularam-me a pesquisar o ensino destas literaturas, no ensino superior, haja vista a permanência de equívocos históricos e culturais construídos no passado que ainda perduram e por considerar, tal qual Chimamanda Adichie, o perigo de se narrar uma história única.

Realizar a pesquisa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi uma escolha motivada por sua importância pela multicampia e, por consequência, promover a interiorização do ensino, por ser meu lócus de atuação e por compreender que seu pioneirismo na adoção de cotas para estudantes negras/os, na graduação e na pós-graduação, refletiria em alterações significativas nos currículos. O fato de também ter integrado a equipe de trabalho do Centro de Estudos dos Povos Afro-índio-americanos

(CEPAIA), da UNEB, em Salvador, colaborou para que esse interesse se solidificasse, visto ser um espaço voltado para os estudos africanos e afro-brasileiros.

A investigação partiu da hipótese de que, dada a importância histórica da instituição como pioneira na implantação do sistema de cotas, ocorreram alterações significativas nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras para inclusão do ensino de LALINEB, provocando transformações no ambiente e no comportamento acadêmico e, por conseguinte, no cânone literário da instituição.

Investigar o ensino das Literaturas Africanas e da Literatura Negra Brasileira, no contexto da lei 10.639/03, baseando-se na análise do currículo do curso de graduação em Letras e nas entrevistas com as/os docentes das disciplinas a elas relacionadas, foi o principal objetivo do trabalho.

Inicialmente, a partir da perspectiva do adinkra Sankofa, de que olhar para o passado é crucial para compreender o presente, tracei um percurso histórico de lutas importantes empreendidas pelos movimentos negros – Imprensa Negra, Irmandades Negras, e outras organizações negras, notadamente do Movimento Negro Unificado – em prol da educação e da própria conscientização racial no processo formativo da população, com vistas a garantir direitos os quais lhe foram negados na e pós-escravidão. Esse percurso contribui para entender a gênese das políticas de ação afirmativa, principalmente da Lei 10.639/03, necessária para desconstruir uma epistemologia eurocentrada, responsável por encobrir e distorcer as histórias africanas e afro-brasileira. Para tanto, dialoguei com historiadoras/es, cientistas sociais, psicólogos e psiquiatras, como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz da Silva, Lucilene Reginaldo, João Reis, Flavio Gomes, Humberto José Fonseca, Abdias do Nascimento, Grada Kilomba e Frantz Fanon, especialmente.

A partir de documentos oficiais, contextualizei, historicamente, a Universidade do Estado da Bahia no contexto estadual, explicitando as especificidades de sua estrutura multicampi, as ações relacionadas às políticas de ação afirmativa e as tensões e contradições no bojo destas políticas, inclusive no que se refere ao currículo. A inexistência de obras literárias (cujas leituras são exigidas para o vestibular) no escopo das LALINEB é um indicativo de contradição nesta universidade.

Foi possível constatar a importância da pós-graduação na formação das/dos docentes entrevistadas/os, em relação ao contato e aprofundamento nas literaturas africanas e negra brasileira, pois essa formação não ocorreu na graduação, conforme

depoimentos colhidos nas entrevistas, sendo que houve quem só descobriu essas literaturas a partir da experiência docente na UNEB, por força da disciplina Literatura e cultura afro-brasileira. Além disso, é perceptível a relevância da articulação entre a UFBA e a USP, na formação de docentes da UNEB, pois alguns relataram ter participado de um curso com foco nas literaturas africanas durante a pós-graduação o que motivou o maior interesse no tema, o que demonstra a pertinência da pós-graduação no estabelecimento dos estudos literários africanos e afro-brasileiros.

Abordei, ainda, a importância das literaturas africanas de língua portuguesa no contexto das lutas anti-coloniais, a trajetória de constituição do campo de ensino das literaturas africanas, em algumas universidades do país; a relevância da produção literária negra, no Brasil, sobretudo para a afirmação de uma dicção negra, capaz de subverter as visões estereotipadas acerca de personagens negras/os na literatura dita hegemônica e canônica. Em seguida, foi realizada uma abordagem a respeito das produções literárias de mulheres negras, com base em teses recentes que tratam do tema por compreender que estas produções tem tido grande visibilidade nos últimos tempos, até mesmo em decorrência da organização de mulheres negras, seja no movimento feminista negro, seja em outros tipos de organizações, dentro e fora da academia.

Por fim, apresentei as narrativas de docentes da UNEB, conectando suas histórias de vida e prática pedagógica com as suas análises acerca do currículo da instituição, do lugar ocupado pelas LALINEB nos cursos de Letras, e as suas considerações sobre o cânone.

A partir do projeto do curso de Letras e dos depoimentos docentes, é possível considerar que, há mudanças importantes a serem feitas nos currículos, visto que uma das principais questões postas pelas/os entrevistadas/os é a reduzida carga horária da disciplina Literatura e cultura afro-brasileira, 60 horas, haja vista o montante de assuntos que deveriam comportar uma disciplina como essa, cuja ementa, a partir da última reformulação curricular passou a ser a seguinte: Estuda textos de literaturas de língua portuguesa que abordam a questão étnico-racial, visando o resgate e a valorização do povo negro, assim como a sua contribuição para a formação da cultura brasileira. Correlaciona os conteúdos abordados ao ensino de literatura na educação básica.

O fato de a ementa enunciar “estuda textos de literatura de língua portuguesa” denota um equívoco, pois já que a disciplina é Literatura e cultura afro-brasileira, a

ênfase deveria estar em textos da literatura negra brasileira e não de literaturas de língua portuguesa, de modo geral. Por outro lado, é relevante indicar a correlação com os conteúdos da educação básica, visto atentar-se para a compreensão de ser um curso de formação de professoras/es que atuarão na educação básica. O estudo da literatura africana, disciplina optativa, antes com 30h, a partir de 2020, passa a ser obrigatória, o que é um avanço, e sua ementa passa a ser a seguinte: Introdução do discurso literário africano em língua portuguesa, evidenciando o projeto estético e ideológico das Literaturas Africanas e a questão da busca e desejo de reconstrução de uma identidade nacional, bem como da relação entre literatura e história. Literatura e pós-colonialidade. Correlaciona os conteúdos abordados ao ensino de literatura na educação básica.

É óbvio que uma carga horária de 60 horas não é suficiente para um conteúdo tão extenso, restando a quem ministra a disciplina fazer um grande recorte, a partir do acesso que tem aos textos literários, como foi explicado na entrevista. Além disso, as/os docentes entrevistadas/os reafirmaram o não oferecimento da disciplina, quando optativa, por falta de oportunidade, interesse pelo colegiado e ausência de carga horária disponível. Com a última reformulação curricular, esta disciplina passou a serserá obrigatória. A saída que resta às/aos docentes tem sido inserir obras literárias negras brasileiras e/ou africanas em outras disciplinas que ministram, incentivar pesquisas, nestas áreas, nos trabalhos de conclusão de cursos de suas/seus orientandas/os de graduação e pós-graduação, organizar eventos e montar grupos de pesquisas com linhas relacionadas a estas literaturas, enfim.

As narrativas mostraram a importância de docentes comprometidas/os com a construção de uma educação antirracista e apontou para a relevância do percurso educacional de cada um para que essa educação se efetive, enfatizando o quanto o engajamento em alguma causa social, ou ligação religiosa com o candomblé, de modo especial, em alguns casos, definem os caminhos profissionais/intelectuais. O ideal, contudo, seria que docentes dessa estirpe não fossem exceção, mas, sim, a regra, calcada em políticas afirmativas bem sucedidas, definindo a garantia de um direito fundamental as/os estudantes – o de ler literatura; o de ler literaturas africanas e literatura negra brasileira.

É possível considerar, com base nas narrativas docentes, a instituição paulatina de um cânone negro, ao lado dos demais outros existentes, que vem sendo construído

a partir da inserção das disciplinas Estudo das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e de Literatura e Cultura Afro-Brasileira, nos currículos dos cursos de Letras, pós Lei 10.639/03, e, principalmente, de iniciativas das/dos professoras/es responsáveis por essas disciplinas, formadas/os nestas áreas e/ou comprometidas/os com as devidas alterações curriculares no intuito de dar visibilidade às produções literárias africanas e afrodiáspóricas, de autoria negra, prioritariamente, bem como às produções literárias de escritoras/es negras/os brasileiras/os. É imprescindível e vital ler Alda do Espírito Santo, Noêmia de Sousa, Chimamanda Adichie, Chinua Achebe, Paulina Chiziane, Conceição Evaristo, Livia Natália, Érica Azevedo, José Craveirinha, Louise Queiroz, Jovina Souza, Maya Angelou, Machado de Assis, Oswaldo de Camargo, Edmilson de Almeida Pereira, Emicida, Lázaro Ramos, Jairo Pinto, Allan da Rosa, Nelson Maca, Férrez, Sérgio Vaz, Cuti, Luandino Vieira, Ele Semog, Pepetela, José Carlos Limeira, Ondjaki, Ungulani Ba Ka khosa, Upile Chisala, Carolina Maria de Jesus, Abdulai Silá, Tereza Cárdenas, Fabio Mandingo, Maria Firmina dos Reis, Ruy Duarte de Carvalho, Luis Bernardo Honwana, Octavia Butler, Wole Soyinka, Fatou Diome, Toni Morrison, Lima Barreto, Alice Walker, Solomon Northup, Mia Couto, Audre Lorde, Rita Santana, Jarid Arraes, Geni Guimarães, Miriam Alves, Lande Onawale, Ana Paula Tavares, Jocélia Fonseca, Cidinha da Silva, Warsan Shire, Ladan Osman, Tomi Adeyemi, Safia Elhillo, Luiz Gama, dentre tantas/os outras/os.

Foi possível, portanto, constatar que houve alterações nos currículos dos cursos de Letras da UNEB e mudanças sistemáticas no espaço acadêmico, sendo importante, todavia, que novas modificações sejam implementadas, acompanhando, assim, as demandas provenientes das/dos discentes ingressantes na instituição por cotas e da importância da ampliação curricular para acolher um número maior de conteúdos literários, do campo da produção literária negra brasileira e das produções literárias africanas.

Finalmente, quero reafirmar que parte considerável desta tese foi tecida durante a pandemia do Coronavírus e do elevado número de mortes causadas pela Covid 19 e traz em si as marcas do luto coletivo que se instaurou no mundo, a partir do início de 2020.

Ao final desse percurso, ousou dizer que há tanto a descobrir, tantas riquezas literárias a desvendar, nesse precioso universo das LALINEB, pois o caminho (e as encruzilhadas) do conhecimento descolonizado é como uma Sumaúma – Portal, mãe

da floresta que extrai das profundezas da terra a água, que não só lhe sustenta, como também às espécies ao seu redor, retratando a importância da irmandade, e acrescentaria, da ancestralidade e das Áfricas em nós.

Espero com este trabalho contribuir para que outras pesquisas sejam realizadas no intuito de eliminar as epistemologias colonizadoras, evidenciando as inúmeras outras narrativas históricas, e literárias, possibilitando a construção de uma educação libertadora, de uma sociedade antirracista, fundamentada na justiça epistêmica.

A descolonização dos currículos, portanto, movida pela revisão histórica, sobretudo da revisão das histórias de civilizações compostas por mulheres negras e homens negros, nascidas/os livres em territórios africanos e forçadamente traficados para as Américas e Europa, a fim de sedimentar e solidificar o capitalismo, e visibilizar as narrativas construídas por estas/es africanas e suas/seus descendentes, permite destruir o mito da história única escrita pelos europeus, derrubar o mito da democracia racial disseminado no Brasil, assim como o racismo escancarado no país, possibilitar o conhecimento das histórias dos países africanos, retomar laços ancestrais, para se saber de onde vem, e, no caso específico, ter o conhecimento da produção literária, oral e escrita, passada e presente. Conhecer o passado do nosso povo, os feitos, as realizações, destruir a imagem equivocada e intencionalmente construída acerca de nossos antepassados.

Assim como o curso de um rio, essa tese não se finda numa margem, já que esta não aprisiona as águas, somente as limita, para que encontrem seu caminho, fluam e desemboquem no oceano do campo dos estudos literários, na busca de suscitar novas reflexões e trajetórias, considerando a circularidade dessas águas literárias.

BIBLIOGRAFIA

ABDALA JR., Benjamin. **De vôos e ilhas: literatura e comunitarismos**. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, História e Política**. São Paulo: Ática, 1988.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

ADINOLFI, Maria Paula Fernandes. **A África é aqui: representações da África em experiências educacionais contra-hegemônicas da Bahia**. África, [s.l.], n. 24-26, p. 424-425, 2009;

ADUN, Mel (org.). **Oguns's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogun's Toques Negros, 2014.

AGANBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo**. Chapecó: Argos, 2009.

AHMAD, Aijaz. **Linhagens do Presente: ensaios**. Organização de Maria Elisa Cevasco. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Editorial Boitempo, 2002.

ALVES, Miriam; DURHAM, Carolyn(org). **Enfim nós/Finally us: escritoras brasileiras contemporâneas**. Colorado Springs: Three Continents Press, 1995.

ALVES, Miriam; CUTI; XAVIER, Arnaldo (org.). **Criação Crioula, nu elefante branco**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1986.

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa. **Literaturas africana e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA JUNIOR, Henrique; JESUS, Regina de Fátima de (orgs.). **Dez anos da lei 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

AUGEL, Moema Parente (org.). **Swarze poesie/poesia negra: Afrobrasilianische Dichtung der Gegenwart**. St. Gallen/Koln: Edition Diá, 1988.

AUGUSTO, Geri. **A língua não deve nos separar! Reflexões para uma práxis negra de tradução.** Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/133-geri-augusto-a-lingua-nao-deve-nos-separar>

AZEVEDO, Érica. **A chuva e o labirinto.** Itabuna: Mondrongo, 2017.

BASTIDE, Roger. **A poesia afro-brasileira.** São Paulo: Martins Fontes, 1943.

BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros.** São Paulo: Perspectiva, 1983.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BERND, Zilá. **Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira.** Via Atlântica, 2010, (18), 29-41.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERND, Zilá (org.). **Poesia negra brasileira: antologia.** Porto Alegre: AGE; IEL; IGEL, 1992.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo.** São Paulo: Moderna, 1994.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendencia.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África?: o ensino da história africana em escolas públicas da Bahia.** Tese Doutorado. Salvador: UFBA, 2014.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência.** São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; LOPES, Maria Auxiliadora (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no Ensino Superior.** 1ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

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

BUCAIONI, Marco. **Quem constrói o cânone internacional das Literaturas Africanas em português? Tradução, instituições e assimetrias Norte/Sul.** Mulemba, Rio de Janeiro: UFRJ, Volume 12, Número 22, pp. 28-48

BUENO, André de. **Literaturas africanas e afro-brasileira no ensino fundamental II.** Tese. Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. São Paulo, 2015.

CADERNOS NEGROS - **Poemas.** São Paulo: Edição dos Autores, nº 7, 1984.

CAIRO, Luiz Roberto. Memória cultural e construção do cânone literário brasileiro. In: **Colofão – Revista Eletrônica do Centro de Estudos Luso-brasileiros**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto/ ICHS, n° 0, 2000.

CALZOLARI, Tereza Paula Alves. **Antônio Jacinto: Uma Revelação no Compasso da Angolanidade**. In: SEPULVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa (Org.). *África & Brasil: Letras em laços*. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

CAMARGO, Oswaldo de (org.). **A razão da chama**: antologia de poetas negros brasileiros. São Paulo: GRD, 1986.

CAMARGO, Oswaldo de. **O Negro Escrito**: Apontamentos sobre a presença do negro na Literatura Brasileira. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura/ IMESP, 1987.

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed.. São Paulo: Ática, 2003.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 10ª Ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, 1972.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004, p.169 a 192.

CANDIDO, Antônio. Racismo: crime ontológico. In: **Revista Ethnos Brasil: Cultura e Sociedade**. Março 2002. Ano I, n° 1. p. 21-28.

CARRASCOSA, Denise (org.). **Traduzindo no Atlântico Negro**: cartas náuticas afrodiaspóricas para travessias literárias. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2017.

CARVALHO, Andrea Aparecida de Moraes Candido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. Tese. Mestrado em Educação. UFSC, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Maria do Rosário; CORREIA, Wesley Barbosa; FURTADO, Claudio Alves; VINHAS, Wagner (orgs.). **Estudos étnicos e africanos**: Revisitando questões teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2014.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Lavra – poesia reunida**. Lisboa: Editora Cotovia, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Veredas das noites sem fim** – socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2013.

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). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CHABAL, Patrick. **Vozes moçambicanas**; literatura e nacionalidade. Lisboa: Vega, 1994.

CHALHOUB, Sidney; MAGALHÃES, Ana Flávia. **Pensadores Negros – Pensadoras Negras.**: Brasil, séculos XIX e XX. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano** – entre intenções e gestos. São Paulo: Coleção Via Atlântica, nº 1, 1999.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique**: experiência colonial e territórios literários. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

CHAVES, Rita; MACEDO, Tania (Org.) **Marcas da diferença**: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006.

CHAVES, Rita; MACEDO, Tania; VECCHIA, Rejane. **A Kinda e a Misanga**: Encontros brasileiros com a literatura angolana. São Paulo: Cultura Acadêmica; Luanda, Angola: Nzila, 2007.

CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro**. Ilhéus: Editus, 2020.

COELHO, Haydée Ribeiro. Lima Barreto. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Editora UFMG: Belo Horizonte, v. 1, 2011.

COLINA, Paulo (org.). **Axé**: antologia contemporânea de poesia negra brasileira. São Paulo: Global, 1982.

CONCEIÇÃO, Jônatas; BARBOSA, Lindinalva (org.). **Quilombo de palavras**. Salvador: EDUFBA, 2000.

COSTA, Candida Soares da. **O negro no livro didático de língua portuguesa**: imagens e percepções de alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Cuiabá, 2004.

CRUZ NETO, Otavio; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método, criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

CRUZ, Luciana Pereira de Oliveira. **Em busca da Identidade Afro-Brasileira na Escola: Sobre a Lei e as Práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação e

Contemporaneidade). Instituto de Educação - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2010.

CRUZ, Luciana Pereira de Oliveira. Um olhar sobre as Ciências Sociais na Bahia: história de um campo em formação. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pósgraduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, 2019

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

CUTI. **A empáfia do Poeta Gullar**. In: Buala. 2011. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/a-ler/polemica-acerca-de-literatura-negra-brasileira>. Acesso em 12 de julho de 2016.

DAIBERT Júnior, Robert, PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Depois, o Atlântico**: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília; EDUNEB, 2014.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. Tradução, introdução e notas de Heloíse Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999.

DUARTE, Eduardo de Assis. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Editora UFMG: Belo Horizonte, v. 1, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, vol 1-4.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE-UFMG: 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Machado de Assis afrodescendente** – escritos de caramujo (antologia). Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálidas, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira**. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/frame.htm>, p. 3. Acesso em:

EAGLETON, Terry. **O que é literatura?** In: Teoria da literatura – uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia desenho de minha mãe um dos lugares do nascimento da minha escrita**". *Nossa EscreVivência*. Disponível em <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Rio de Janeiro, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albegaria Rocha. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (orgs.). **Educação como exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, ANPEd, 2007.

FERNANDES, Sueli de Cassia Tosta. **O racismo nos livros didáticos de História: uma análise de inspiração foucaultiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2012.

FERNANDES, Viviane Barboza e SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. *Rev. Inst. Estud. Bras.* [online]. 2016, n.63, pp.103-120.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. *In: Estudos Avançados*–Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Vol. 18, n.º 50, jan.-abr. 2004.

FILHO, Silvio de Almeida, NASCIMENTO, Washington Santos (orgs.). **Intelectuais das Áfricas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Vozes em discordância na literatura afro-brasileira contemporânea. *In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo L. e FONSECA, Maria S. (org.). Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza Edições/ PUC-MG, 2002.

FREITAS, Henrique. **O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPB, João Pessoa, 2009.

FREITAS, Ivana Silva. **O ponto e a encruzilhada: a poesia negra rasurando a memória, a história e a literatura oficial através da intertextualidade.** Tese (Doutorado). UFBA, Instituto de Letras, Salvador, 2015.

FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX.** 2 ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional/ Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1979.

GALDINO, Daniela. **Profundanças3.** Disponível em:
<https://voaudiovisual.com.br/profundancas3>

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Escravo, africano, negro e afrodescendente – a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012).** São Paulo: Editora Alameda, 2017.

GOMES, Flavio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Quarteto, NEAB UERJ, 2007, p. 219 a 235.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988b, p. 69-82.

GUIMARÃES, Átila Silva Sena. **Canto negro: as músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar.** Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTORIA, Salvador, 2018.

HAMILTON, Russel. Introdução. In: SEPULVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa (Org.). **África & Brasil: Letras em laços.** São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006, p. IX – XXXII.

HAPKE, Ingrid; MEDEIROS, Mario; PEÇANHA, Érica; TENNINA, Lúcia. **Polifonias Marginais.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

HEYWOOD, Linda M. Introdução. In: HEYWOOD, Linda M. (org.). **Díaspóra negra no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. *In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul.* 2 ed. Coimbra: Almedina; CES, 2010, p. 117-129.

JESUS, Carolina Maria de. **Meu sonho é escrever...** Contos inéditos e outros escritos. Organização: Raffaella Fernandez. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo.** São Paulo: Editora Edibolso, 1976.

JORGE, Silvio Renato; SALGADO, Maria Teresa; SECCO, Carmen Tindó (orgs.). **África, escritas literárias:** Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Angola: UEA, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KNIGHT, Franklin W. A Diáspora Africana. *In: AJAYI, J. F. Ade (Editor). História Geral da África – Volume VI.* África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010.

LAGE, Micheline Madureira. **Ensino, literatura e formação de professores na educação superior:** retratos e retalhos da realidade mineira. Tese. Doutorado em educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2010

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e Literatura:** Uma questão de educação. Colaboração de Claudia Lage Flores. Campinas: Papyrus, 2001.

LEÃO, Angela Vaz. **Contatos e ressonâncias – Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003.

LEITE, Gildeci de Oliveira (org.). **Vertentes culturais da literatura na Bahia.** Salvador: Quarteto, 2006.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural:** A diversidade está na sala – Formação de Professores(as) em história e cultura afro-brasileira e africana. 3ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola:** o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LIMEIRA, José Carlos. Exu. *In: ADUN, Mel (org.). Oguns's Toques Negros – Coletânea Poética.* Salvador: Editora Ogun's Toques Negros, 2014.

LISBOA de Sousa, Andreia. **As guerreiras da sala de aula: práticas de ensino liberatórias em uma comunidade de baixa renda no Brasil.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade do Texas, U.S.A., 2014.

LURI DE ALMEIDA, Moana. **Racismo Religioso no Brasil**: Comunicação além do Secularismo. *Comunicação & Sociedade*, v. 42, n. 2, 2020.

MACEDO, Tania e CHAVES, Rita (orgs.). **Marcas da diferença**: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006.

MACEDO, Tania. **Luanda, cidade e literatura**. São Paulo: Editora UNESP; Luanda (Angola): Nzila, 2008.

MACEDO, Tania. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil: algumas questões. *In*: SECCO, Carmén Lúcia Tindó, SALGADO Maria Teresa, JORGE, Silvio Renato. **África, escritas literárias**: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Angola: UEA, 2010, p. 277-284.

MACEDO, Tania; MAQUÊA, Vera. **Literatura de Língua Portuguesa – Marcos e Marcas**: Moçambique. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 2008.

MAHOCHE, Manuel Jorge. **Análise da violência motivada por racismo e intolerância religiosa, Brasil (2015 a 2018)**. 2021.

MARGARIDO, Alfredo. **Estudos sobre literaturas das nações africanas de Língua Portuguesa**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARTINS, Leda. A fina lâmina da palavra. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **História do negro no Brasil – O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004, vol. 1.

MATTOS, Wilson (org.). **Conferencia de Ações Afirmativas da UNEB**: A construção de um programa permanente – Igualdade etnicorracial: Pioneirismo e perspectivas nos quadros de uma nova cultura universitária. Documento de referência. Salvador: UNEB/CEPAIA/FIRMINA, 2011.

MATTOS, Wilson Roberto de; 2003 – O ano do começo: características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Plurais Revista Multidisciplinar*, 1(1). <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2010.v1.n1.%p>, 2020.

MATTOS, Wilson Roberto de; SILVA, Claudia Rocha da Silva. CEPAIA: Centro de Estudos dos Povos Afro-índio americanos. *In*: SANTANA, Moisés (org.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil – A experiência dos NEABS**. Itajaí, SC: Casa Aberta Editora, 2014.

MATTOS, Wilson Roberto de. Cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia: histórico e breves considerações. *In*: MACHADO, Ana Rita A. (org.). **Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária**. Salvador: EDUNEB, 2008, p. 57-67. Disponível em:

¹<https://portal.uneb.br/noticias/2020/11/24/18-anos-de-cotas-na-uneb-historias-de-lutas-e-garantia-de-direitos/>. Acesso em 13/12/2020.

MAZRUI, Ali A.; ANDRADE, Mario de; ABDALAI OUI, M'hamed Alaoui; KUNENE, Daniel P.; VANSINA, Jan. O desenvolvimento da literatura moderna. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Cristophe. **História Geral da África. VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

MEMMI, Alberto. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. **Corpo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006): Posse da história e Colonialidade nacional confrontada**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MORRISON, Toni. **Playing the dark**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURALIS, Bernard. **As contraliteraturas**. Coimbra: Almedina, 1982.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele (org.). **História do negro no Brasil. O negro na sociedade brasileira: Resistência, participação, contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manuel & BARROS, Graciete Maria Nascimento (Org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: SEMTEC, 2003.

NASCIMENTO, Daniela Galdino. **O TERCEIRO ESPAÇO Confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03**. Tese (doutorado) – Salvador: Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NATALIA, Lívía. **Água negra**. Salvador: EPP, 2011.

NATALIA, Lívía. **Água negra e outras águas**. Salvador: EPP, 2016.

NATALIA, Lívía. **Correntezas e outros estudos marinhos**. Salvador: Ogun's Toques Negros, 2015.

NATALIA, Lívía. **Dia bonito pra chover**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

NATALIA, Lívía. Orixá didé. In: ADUN, Mel (org.). **Oguns's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogun's Toques Negros, 2014.

NATALIA, Livia. **Sobejos do mar**. Salvador: EPP; Caramurê Publicações, 2017.

OLIVEIRA, Juscielle Conceição Almeida de; JESUS SANTOS, Simone de. **Negros saberes em festa: Ilê Aiyê e Olodum e suas (trans) formações**. Revista Extraprensa, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 295-312, 2020.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Áfricas e Diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.

OLIVEIRA, Sílvio Roberto dos Santos. **Luís Gama: o poeta invisível**. In: LEITE, Gildeci de Oliveira (org.). *Vertentes culturais da Bahia*. Salvador: Quarteto, 2006.

PEREIRA, Edimilson de A. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Os tambores estão frios: herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2005.

PEREIRA, Edimilson de Almeida (org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Juiz de Fora: PPG em Estudos Literários/ Faculdade de Letras/ UFJF, 2010.

PEREIRA, Ianá Souza: **De contos a depoimentos: memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **Os Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica Ilê aiyê: Um precursor das Diretrizes Curriculares da Lei 10639**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.

PINTO, Ana Flávia. **De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

PINTO, Ana Flávia. **Escritos de Liberdade: literato negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

QUERINO, Manuel. **Costumes Africanos no Brasil**. 2ª Ed. Salvador: EDUNEB, 2010.

QUILOMBHOJE. **Reflexões sobre a literatura afro-brasileira**. São Paulo: Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Denize de Almeida; SANTIAGO, Ana Rita (orgs.). **Tranças e Redes: tessituras sobre África e Brasil**. Cruz das Almas: UFRB, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África.** Lisboa: Seara Nova, 1975.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.

RUI, Manuel. **Entre mim e o nómada—A flor.** Vários. Teses angolanas. Luanda: União dos escritores angolanos, 1981, p. 29-34.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual. As Conferências Reith de 1993.** Tradução Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. Na luta pela visibilidade: a formação de professores e a literatura afro-brasileira. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Quarteto, NEAB UERJ, 2007, p. 219 a 235.

SANTANA, Daniele Santos. **Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: uma proposta decolonial de educação.** RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [s. l.], v. 5, n. 5, 2019.

SANTILLI, Maria Aparecida. **Paralelas e Tangentes: entre literaturas de língua portuguesa.** São Paulo: Arte & Ciência.

SANTOS NETO, Mário Lopes dos. **Muito antes da Lei. 10.639: O ilê Aiyê e a Resistência da História e Cultura Negra Por Via da Educação em Salvador.** Educon, Aracaju, v. 08, n. 01, p.1-8, set/2014.

SANTOS OLIVEIRA, Ellen dos. **A poesia de combate ao apartheid nas músicas do Olodum.** Capoeira-Humanidades e Letras, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 23-41, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, José Henrique de Freitas; RISO, Ricardo. **Afro-rizomas na Diáspora Negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira.** Rio de Janeiro: Kitabu, 2013.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. **A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA).** Tese (doutorado) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017.

SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações Afirmativas e o combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARTESCHI, Rosângela. **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.

SARTESCHI, Rosângela. **Caminhos da resistência literária em seis poetas negros contemporâneos brasileiros**. Via Atlântica (USP), v. 27, p. 383-397, 2015.

SEPULVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa (Org.). **África & Brasil: Letras em laços**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

SEMOG, Ele; NASCIMENTO, Abdias. **Abdias Nascimento: o griot e as muralhas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei nº. 10639/03**. Salvador: Hetera, 2017.

SILVA, Ana Célia da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **O terreiro, a quadra e a roda – formas alternativas da criança negra em Salvador**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Carolina Rocha. **Racismo, Religião e Educação no Brasil: Desafios Contemporâneos**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 11, n. Ed. Especial, p. 283-296, 2019.

SILVA, Cidinha da. **Africanidades e Relações Raciais: Insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas – uma poética brasileira**. Salvador: EDUFBA, ILÊ AIYÊ, 2006.

SILVA, Jorge Augusto de Jesus (org.). **Contemporaneidades periféricas**. Salvador: Editora Segundo selo, 2018.

SILVA, Mário Augusto Medeiros. **A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Batista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC-SP, São Paulo, 2005.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. **A dimensão étnico-racial na formação de professores/as: reflexões a partir da Licenciatura em Letras da UNEB**. Dissertação de Mestrado/UNEB. Alagoinhas: 2013.

SILVA, Zoraide Portela. **A poesia quilombola de José Carlos Limeira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Zoraide Portela. **José Luandino Vieira: Mémoires e guerras entrelaçadas com a escrita**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2012. p. 15-32.

SLENES, Robert. “**Malungu, ngoma vem!**”! **África coberta e descoberta no Brasil**. Revista USP, n. 12, 1992, p. 48-67.

SOUSA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2 ed. Coimbra: Almedina; CES, 2010, p. 117-129.

SOUSA, Livia Maria Natália de. Literatura adoxada: as formas de escrita poética da negritude na cosmogonia afro-brasileira. In: SILVA, Zoraide Portela da(org.) et al. Fólio - Revista de Letras. **O devir negro na literatura brasileira/Letramentos: acadêmico e do professor**. Vol. 10, n. 2, 2018.

SOUZA, Alan Fernandes. **Formação de professores nos cursos de Letras para ensinar literatura: desafios para implementação da Lei 10.639/03**. Tese Doutorado. Salvador: UNEB, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 195-213.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendencia nos Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Florentina da Silva; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Florentina. Mulheres negras escritoras. In: AUGUSTO, Jorge (org.). **Contemporaneidades periféricas**. Salvador: Editora Segundo Selo, 2018, p. 93-106.

THIONG'O, Ngugi wa. **Descolonizar la mente: La política linguística de la literatura africana**. Barcelona: Penguin Random House; Grupo Editorial, 2015.

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.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. Brasília: MEC, 2004.

ANEXOS

Quadro 1 – Ações governamentais realizadas no âmbito das políticas de ações afirmativas na Bahia

AÇÃO	PÚBLICO ENVOLVIDO	ABRANGÊNCIA
<p>Publicação dos livros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A África que nos criou e as Áfricas que recriamos: histórias e culturas afrobrasileiras e africanas. Convênio MEC/FNDE • Quilombos, remanescentes e outras histórias do povo negro: uma abordagem para a Educação Básica. Convênio MEC/FNDE 	<p>_____</p>	<p>Todas as Unidades escolares da rede pública</p>
<p>Distribuição do kit A Cor da Cultura⁸³ Articulação Fundação Roberto Marinho e MEC/SECADI - ação articulada com as formações.</p>	<p>Unidades Escolares</p>	<p>Todas as Unidades escolares da rede pública</p>
<p>Aquisição e distribuição de materiais pedagógicos</p>	<p>Unidades Escolares</p>	<p>Todas as Unidades escolares da rede pública</p>
<p>Levantamento de informações sobre a implementação da Lei 10.639/03 – articulação para aplicação de instrumento específico.</p>	<p>Unidades Escolares</p>	<p>90%</p>
<p>Acompanhamento, intervenção pedagógica no sentido de orientar o trato da história e cultura africana e afrobrasileira no currículo – articulação</p>	<p>Unidades Escolares</p>	<p>90%</p>

⁸³ Esse Kit é o único material pedagógico completo em nível nacional de referência em 10 anos de lei. Ele inclui atividades práticas, jogos, livros, vídeos, CD musical, mapas e livros de ficção animados

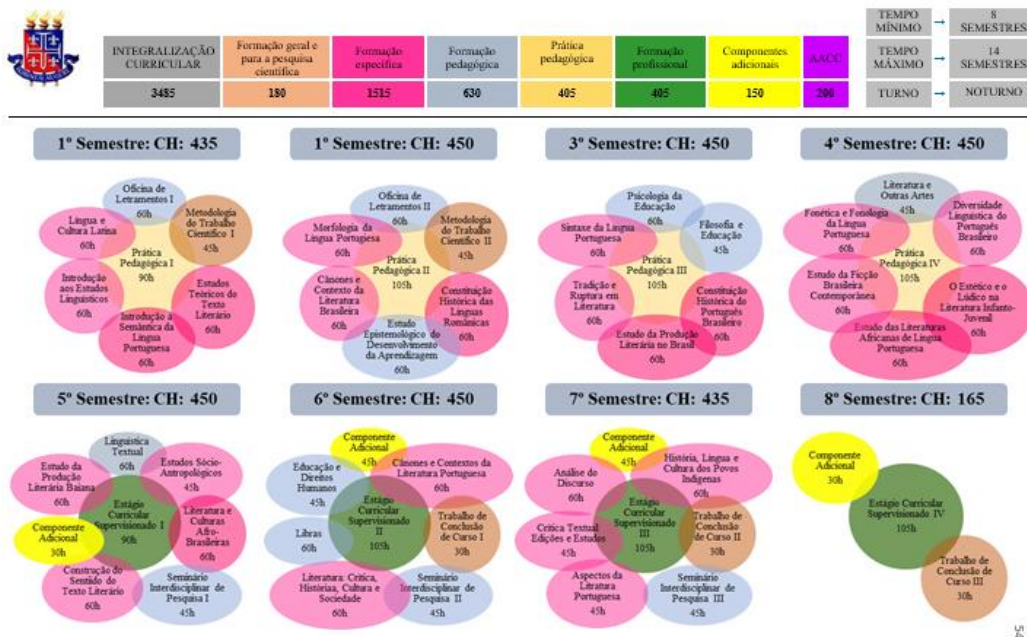
com Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (Paip) na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia		
Elaboração de documento norteador para a criação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola	Escolas Quilombolas e anexos	100%
Elaboração de orientações à inserção da cultura e história africana e afrobrasileira nas diversas formações oferecidas pela Secretaria (Órgão Central e Instituto Anísio Teixeira (IAT), incluindo os projetos estruturantes (projetos estratégicos que estão relacionados às Ações dos 10 compromissos anteriormente mencionada);	SEC e IAT	Inserção nos projetos estruturantes
Campanha de fomento à implementação da Lei 10.639/03 na rede. Cartazes/Seleção de relatos de experiências exitosas na implementação nas unidades escolares	Unidades Escolares e sociedade	
Inserção dos conhecimentos da cultura e história africana e afrobrasileira nas diversas formações oferecidas pela Secretaria	SEC e IAT	
Formação continuada de gestores/as, professores/as e técnicos/as dos NUPAIP Central (state coordination of	Unidades Escolares	100 professores

PAIP) e NUPAIP Regional (district coordination of PAIP).		
Formação continuada de professores/as das unidades escolares e técnicos/as dos NUPAIP Central e Regional, em Educação para as relações étnico-raciais	Unidades Escolares	350 professores
Videoconferência de lançamento da campanha da implementação da Lei 10.639/03 e orientações sobre o Projeto a Cor da Cultura - 10/05/2013	33 DIRECs nota o que 'e direc	Professoras/NUPAIPs regionais
Seminário – Dez Anos da Lei 10.639/03 - conquistas, desafios e perspectivas para uma educação de promoção da igualdade racial	Professoras/es, gestoras/es; Conselhos de Educação/ MEC/SEC	800 participantes
Espaço no Portal da Educação destinado à Educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, com orientações e sugestões de materiais pedagógicos.	ASCOM (Assessoria de Comunicação	
Levantamento tabulação das ações já desenvolvidas pela SEC para implementação da Lei 10.639/03;		
Construção do material pedagógico com foco na especificidade local quilombola.		

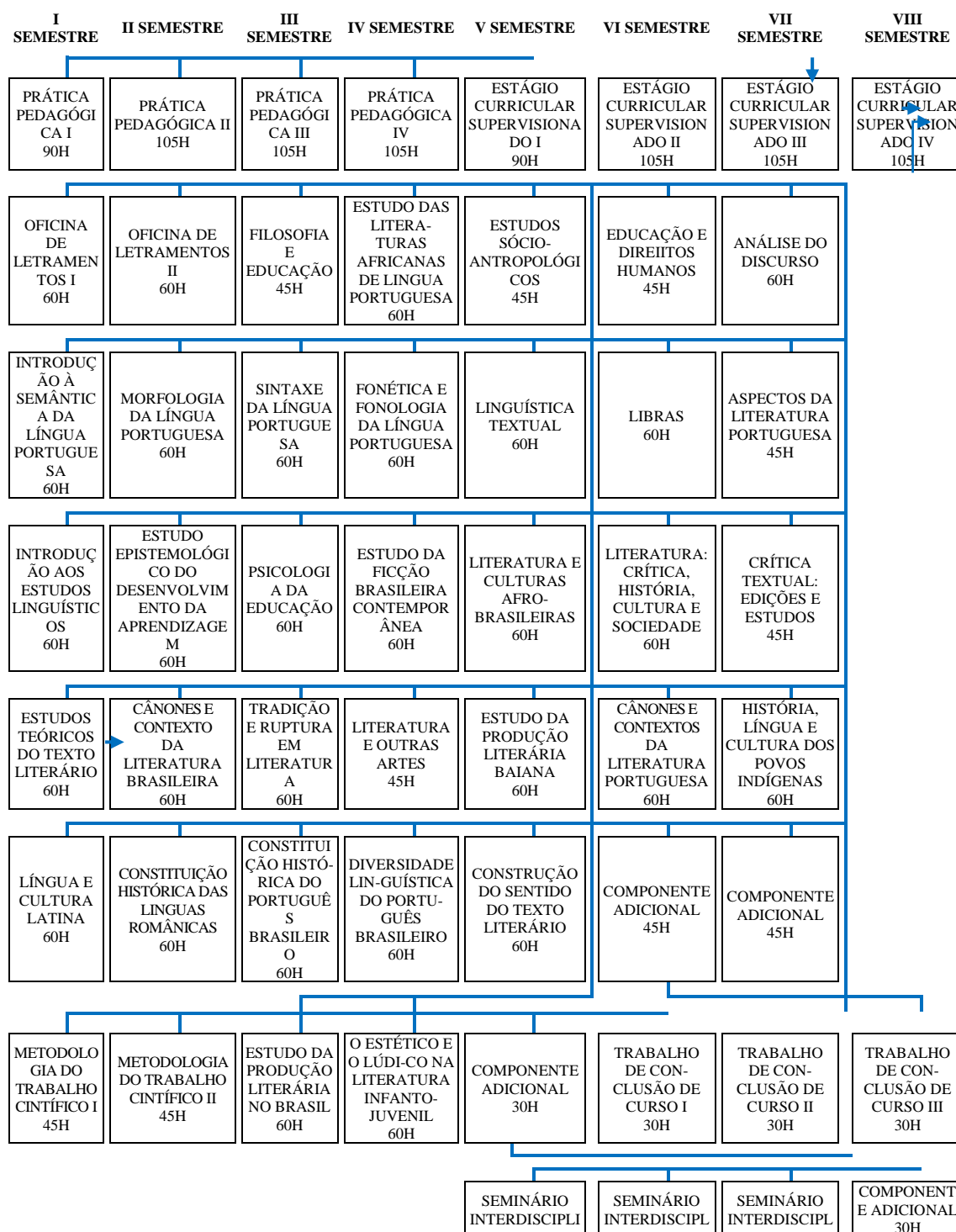
Fonte: Lisboa de Souza (2014)

Fluxograma dos cursos de Letras da UNEB em vigor até 2021

3.5.1 Matriz curricular do curso de letras, língua portuguesa e literaturas – UNEB – Campus XX



Fluxograma – Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (aprovado no ano de 2020)



				NAR DE PESQUISA I 45H	INAR DE PESQUISA II 45H	INAR DE PESQUISA III 45H	
435H	450H	450H	450H	450H	450H	435	165

CARGA HORÁRIA DO CURSO: 3.485 h/a

COMPONENTES OBRIGATÓRIOS = 3.135 h/a

COMPONENTES ADICIONAIS = 150 h/a

ACC = 200 h/a